ISSN 2311-2174

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ:

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

2026 № 8



Главный редактор журнала

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственный редактор

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

Редакционная коллегия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лариса Михайловна Тодис, Юлия Низамутдиновна Фархутдинова, Елена Владимировна Реди
Интеграция стартапов в практику высшей школы как формы презентации выпускной квалификационной работы 16

Александр Васильевич Синипалов
Формирование операционального компонента профессиональной компетентности специалистов рекреационной сферы 25

Анжелика Алексеевна Глухова
Модель формирования экологически ответственного поведения студентов педагогического вуза в волонтерской деятельности 35

Иван Федорович Парамонов
Историко-педагогическая реконструкция становления региональной системы теологического образования в Уральском регионе 48

Юньдань Цзян, Дунмэй Фу
Многоязычная практика трансграничной электронной коммерции и пути подготовки специалистов в области иноязычных языковых услуг 61

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Инна Сергеевна Лебедева
Эволюция дидактических подходов в современном образовании на примере медицинского вуза 70

Виктория Викторовна Шакирова, Игорь Анварович Шакиров
Проблемно-ориентированный химический эксперимент в системе высшего образования 82

Даниил Александрович Прокопьев
Потенциал и ограничения игровых технологий в развитии познавательной мотивации старшеклассников на уроках истории 92

Мария Борисовна Задохина
Многофигурная плоскостная композиция как инструмент формирования проектного мышления у студентов-архитекторов 104

Анна Вячеславовна Шмелева
Литературное развитие современных школьников: задачи и перспективы 115

Людмила Александровна Паршутина, Наталья Васильевна Свириденкова
Профилизация общего образования: проблемы и вызовы 126

Ло Чжоу
Адаптация научно-технического текста для устной медиации на уровне B1 с опорой на цифровые ресурсы 137

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Елена Михайловна Бурнаева, Марина Геннадьевна Береговых
Искусственный интеллект в образовании: новые горизонты и вызовы 144

Максим Сергеевич Красник, Руслан Равилевич Салахетдинов, Тамари Мамукаевна Рогожкина
Применение искусственного интеллекта для персонализации обучения студентов с низким уровнем учебной вовлечённости 155

Екатерина Александровна Каменская
Развитие письменной речи китайских студентов на занятиях по русскому языку как иностранному с использованием цифровых образовательных технологий 170

Олеся Николаевна Беляева
Искусственный интеллект и когнитивные способности: упрощение или утрата навыков 180

Давид Михайлович Коляда, Татьяна Ивановна Бугаева
Использование иммерсивных технологий в формировании информационно-правовых компетентностей будущих специалистов правоохранительной сферы 188

Анна Вячеславовна Шмелева
Литературное развитие современных школьников в условиях цифровой образовательной среды и трансформации читательских практик 200

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Юймэн Е
Межкультурная педагогическая компетентность как фактор эффективности обучения в условиях перевернутого класса 211

Даниил Александрович Прокопьев
Анализ и классификация методов использования игровых технологий в образовании (на основе анализа зарубежных источников) 222

Руслан Равилевич Салахетдинов, Степан Юрьевич Привалов
Проблема перегрузки студентов цифровыми образовательными ресурсами и пути оптимизации цифровой образовательной среды 233

Синь Тань, Юйхун Лун
Педагогическая грамотность учителя в обратной связи в преподавании английского языка в условиях политики «двойного сокращения»: проблемы и пути развития 243

Сяо Ма
Развитие учебной мотивации студентов на занятиях по английскому языку с использованием искусственного интеллекта: данные из Китая и России 251

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Абдулла Резьегули, Дунмэй Фу
Сравнительный анализ формирования культурной идентичности в иноязычном образовании Китая и России 256

Цзяци Ли
Методика совершенствования лингвистических умений в процессе обучения чтению китайских текстов студентов-языковедов 267

Елена Дмитриевна Бадак, Татьяна Дмитриевна Лавриненко
Психолого-педагогический потенциал тьюторского сопровождения в развитии межкультурной компетентности иностранных студентов 277

Ван Чэнь
Методические особенности освоения русского оперного репертуара меццо-сопрано китайскими студентами-вокалистами 289

Цян Чэнь, Нин Чжан, Сяоци Сунь
Стандартизация терминологии при переводе документов специального образования 300

Вэй Цай, Юэ Ма
Анализ путей интеграции выдающейся традиционной китайской культуры базовый курс русского языка в университете на примере учебника «Университетский курс русского языка» (части 1-2) 308

Ли Ци
Построение модели совместного обучения «Язык + идеологическое и политическое воспитание» для студентов специальности «Английский язык» на основе концепции ОВЕ 318

Гао Вэй
Историко-стилевой аспект изучения студентами Китайской Народной Республики музыкальной сказки на примере романсов А. Бородина 326

Анисахон Анварходжаевна Якубова
Эффективные методы обучения лексике и развития речи учащихся русскому языку как неродному в Республике Таджикистан 334

Ван Чэнь
Художественно-исполнительская интерпретация партий меццо-сопрано русской оперы в практике музыкальных вузов Китая 342

Ван На, Зинаида Очировна Кекеева
Формирование межкультурной компетенции китайских школьников средствами учебника русского языка 353

Тецзинь Люй
Метонимическое и метафорическое мышление в дискурсе с точки зрения когнитивной лингвистики 363

Минь Сюэ
Детское театральное искусство как механизм трансляции традиционных ценностей в современной образовательной среде Китая 372

Ян Синь
Тромбон в музыкальном образовании Китая: интеграция национального материала в академические методики обучения (конец XX – начало XXI вв.) 380

Юй Фэн, Цзянпэн Сюй
Технологический глаз и художественная рука: эстетическая трансформация репрезентации изображений в цифровую эпоху 387

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Лариса Викторовна Мамедова
Роль семьи в формировании духовно-нравственных ценностей у детей младшего школьного возраста 398

Галина Владимировна Карантыш, Наталья Алексеевна Лебедева, Вероника Сергеевна Федосеева
Диагностический инструментарий для определения уровней речевого развития детей раннего возраста: обзор и систематизация 409

Арюна Юрьевна Чештанова, Ирина Жаповна Шахмалова
Особенности развития памяти у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью во внеурочной деятельности 418

Андрей Александрович Сметанников
Ценностно-смысловое присвоение финансовых норм подростками: педагогическое моделирование диллем во внеучебной деятельности 431

Надежда Сергеевна Игнатова, Лариса Викторовна Мамедова
Дидактические игры как средство развития речи детей младшего дошкольного возраста: опыт апробации комплекса «Говорим» 438

Валерий Николаевич Тимошенко
Идеологические противоречия в преподавании истории в советской средней школе на этапе перехода от догматической модели к критическому осмыслению прошлого 450

Татьяна Александровна Шишмарева, Ирина Жаповна Шахмалова
Особенности развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста средствами арт-терапии 461

Екатерина Оганесовна Саруханян, Виктор Максимович Вячистов
Реализация идей трудовой школы С.Т. Шацкого в современной системе дополнительного образования детей 474

Елена Михайловна Бурнаева
Конструктивная агрессивность как психолого-педагогический ресурс формирования навыков ассертивного поведения обучающихся в условиях современной образовательной среды 486

Амиль Рифанович Велиев, Елена Александровна Зевелева,
Константин Андреевич Кокунов, Валентина Владимировна Смирнова,
Наталья Мезаировна Третьякова
Гуманитарные аспекты преподавания дисциплины «История России» в техническом вузе 497

Даниил Александрович Прокопьев
Опыт применения метода аналоговой геймификации в проектной деятельности учащихся старших классов на уроках истории: международная и отечественная практика 510

Владимир Викторович Старичков
Предыстория начала эксперимента по введению единого государственного экзамена (1999-2001 годы) 522

CONTENTS

PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

Larisa M. Todis, Yulia N. Farkhutdinova, Elena V. Redi
Integration of startups in the practice of higher education as a form of presentation of graduate qualification work 16

Alexander V. Sinipalov
Formation of the operational component of professional competence among recreation sector specialists 25

Anzhelika A. Glukhova
A model for forming ecologically responsible behavior of pedagogical university students in volunteer activity 35

Ivan F. Paramonov
Historical and pedagogical reconstruction of the formation of the regional system of theological education in the Ural region 48

Jiang Yundan, Fu Dongmei
Multilingual cross-border e-commerce practice and pathways for training foreign language service professionals 61

TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Inna S. Lebedeva
Evolution of didactic approaches in modern education using the example of a medical university 70

Viktoria V. Shakirova, Igor A. Shakirov
Problem-based chemical experiment in the higher education system 82

Daniil A. Prokopev
The potential and limitations of game technologies in the development of cognitive motivation of high school students in history lessons 92

Maria B. Zadokhina
Multi-figure planar composition as a tool for shaping design thinking among architecture students 104

Anna V. Shmeleva
Literary development of modern schoolchildren: tasks and prospects 115

Lyudmila A. Parshutina, Natalia V. Sviridenkova
Profilization of general education: problems and challenges 126
Luo Zhou
Adaptation of scientific and technical texts for oral mediation at the B1 level using digital resources 137

DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE

Elena M. Burnaeva, Marina G. Beregovykh
Artificial intelligence in education: new horizons and challenges 144

Maxim S. Krasnik, Ruslan R. Salakhetdinov, Tamari M. Rogozhkina
Application of artificial intelligence for the personalization of learning of students with a low level of academic engagement 155

Ekaterina A. Kamenskaya
The development of written speech of Chinese students in classes on Russian as a foreign language with the use of digital educational technologies 170

Olesya N. Belyaeva
Artificial intelligence and cognitive abilities: simplification or loss of skills 180

David M. Koliada, Tatiana I. Bugaeva
The use of immersive technologies in the formation of information and legal competencies of future law enforcement professionals 188

Anna V. Shmeleva
Literary development of contemporary schoolchildren in the digital educational environment and the transformation of reading practices 200

NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

Yumeng Ye
Intercultural pedagogical competence as a factor of learning effectiveness in the context of the flipped classroom 211

Daniil A. Prokopev
Analysis and classification of methods of using game technologies in education (based on the analysis of foreign sources) 222

Ruslan R. Salakhetdinov, Stepan Yu. Privalov
The problem of student overload with digital educational resources and ways to optimize the digital educational environment 233

Xin Tan, Yuhong Long
Teacher feedback literacy in English language teaching under the «Double Reduction» policy: challenges and development pathways 243

Xiao Ma
Fostering student motivation in AI-mediated EFL classrooms: evidence from China and Russia 251

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abdulla Reziyeguli, Dongmei Fu
Comparative analysis of cultural identity formation in foreign language education in China and Russia 256

Jiaqi Li
Methods of improving linguistic skills in teaching the reading of Chinese texts to students of linguistics 267

Elena D. Badak, Tatiana D. Lavrinenko
Psychological and pedagogical potential of tutor support in the development of intercultural competence of international students 277

Wang Chen
Methodological features of mastering the Russian opera repertoire by mezzo-soprano Chinese vocal students 289

Qiang Chen, Ning Zhang, Xiaoqi Sun
Terminology standardization in translating special education documents 300

Wei Cai, Yue Ma
Analysis of approaches to integrating outstanding traditional Chinese culture into the basic university Russian language course a case study of the textbook «University Russian Language Course» (Volumes 1-2) 308

Qi Li
Construction of a «Language + Ideological and Political Education» collaborative education model for English majors based on the OBE concept 318

Gao Wei
Historical and stylistic aspect of the study of the musical fairy tale by students of the People's Republic of China based on A. Borodin's romances 326

Anisakhon A. Yakubova
Effective methods of teaching vocabulary and developing students' speech in Russian as a non-native language in the Republic of Tajikistan 334

Wang Chen
Artistic and performance interpretation of mezzo-soprano parts of Russian opera in the practice of music universities of China 342

Wang Na, Zinaida O. Kekeeva
Developing intercultural competence among Chinese school students through Russian language textbooks 353

Tiejin Lyu
Cognitive linguistics view on metonymic and metaphoric thinking in discourse 363

Min Xue
Children's theatre art as a mechanism for transmitting traditional values in the modern educational environment of China 372

Yang Xin
Trombone in Chinese music education: integration of national material into academic teaching methods (late XX – early XXI centuries) 380

Yu Feng, Jiangpeng Xu
The technological eye and the artistic hand: the aesthetic transformation of image representation in the Digital Era 387

APPLIED RESEARCH

Larisa V. Mamedova
The role of the family in the formation of spiritual and moral values in primary school children 398

Galina V. Karantysh, Natalya A. Lebedeva, Veronika S. Fedoseeva
Diagnostic tools for determining speech development levels in early children: a review and systematization 409

Aryuna Yu. Cheshtanova, Irina Zh. Shakhmalova
Features of memory development in primary school children with mild mental retardation in extracurricular activities 418

Andrey A. Smetannikov
Value-semantic appropriation of financial norms by adolescents: pedagogical modeling of dilemmas in extracurricular activities 431

Nadezhda S. Ignatova, Larisa V. Mamedova
Didactic games as a means of speech development in younger preschool children: testing the «Let's Talk» game set 438

Valery N. Timoshenko
Ideological contradictions in the teaching of history in the Soviet secondary school at the stage of transition from the dogmatic model to the critical comprehension of the past 450

Tatiana A. Shishmareva, Irina Zh. Shakhmalova
Features of the development of emotional intelligence in older preschool children by means of art therapy 461

Ekaterina O. Sarukhanyan, Viktor M. Vyachistov
Implementation of the ideas of S.T. Shatsky's labor school in the modern system of additional education for children 474

Elena M. Burnaeva
Constructive aggressiveness as a psychological and pedagogical resource for developing assertive behaviour skills of students in the modern educational environment 486

Amil R. Veliev, Elena A. Zeveleva, Konstantin A. Kokunov, Valentina V. Smirnova, Natalia M. Tretyakova
Humanitarian aspects of teaching the discipline «History of Russia» at a technical university 497

Daniil A. Prokopev
Experience of applying the analog gamification method in project activities of high school students in history lessons: international and domestic practice 510

Vladimir V. Starichkov
Background to the experiment on introducing a Unified State Examination (1999-2001) 522

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Интеграция стартапов в практику высшей школы как формы презентации выпускной квалификационной работы

Лариса Михайловна Тодис
Кандидат педагогических наук, доцент
Президентская Академия (РАНХ и ГС)
Москва, Россия
todis-lm@ranepa.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Юлия Низамутдиновна Фархутдинова
Кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина
Нижний Новгород, Россия
julia82.06@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Елена Владимировна Реди
Доцент кафедры физического воспитания и спорта
Сибирский государственный университет науки и технологий им. ак. М.Ф. Решетнева
Красноярск, Россия
Russlen90@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 19.06.2026
Принята 03.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/q5243-4066-0659-t
EDN OPOSFZ
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В исследовании актуализируется значимость включения стартапов как инновационной формы защиты и представления выпускных квалификационных работ различных направлений. Стартап представляет собой синтез теории и практики, который «на выходе» имеет реальный социальный эффект, полезный для какой-либо профессиональной сферы. На данном этапе включения в образовательный процесс стартап представляет собой первоначальный бизнес-проект, который в дальнейшем возможен к реализации в деятельности реального предприятия, организации. При разработке и подобной защите выпускной квалификационной работы студенты демонстрируют сформированность универсальных и специальных компетенций, умения аргументировать свою точку зрения, приобретают уникальный допрофессиональный опыт. Преподаватель при этом выступает наставником, тьютором, ориентирующим студента в направлениях деятельности, помогающим корректировать содержание работы. Уникальное сотрудничество студента и преподавателя имеет результатом создание научно- практической работы, представляющей синтез концептуальных положений, авторского взгляда и опыта разработчиков. В данном исследовании нами актуализируется

востребованность подобной формы защиты выпускной квалификационной работы, несмотря на новизну, не только в вузах, но и на практических площадках, где проходит апробация. Также конкретизация особенностей стартапов позволяет предположить их эффективность в достижении образовательных целей в высшей школе и способствует реализации наиболее интересных проектов.

Ключевые слова

стартап как диплом, выпускная квалификационная работа, высшее образование, наставничество, стажировка, практическая реализация, сотрудничество, инновационная технология.

Введение

Современное высшее образование является тем пространством, в котором осуществляется подготовка будущих специалистов, обладающих универсальными и профессиональными компетенциями, теми навыками, которые отражают уровень готовности к выполнению трудовых функций. Именно поэтому итоговая аттестация предусматривает не только мониторинг знаний, которые были сформированы за период обучения, но и нацелена на презентацию умений, навыков, позволяющих в дальнейшем осуществлять эффективное выполнение трудовых функций. Неотъемлемым компонентом государственной итоговой аттестации является экспертная оценка работодателей – членов аттестационной комиссии и на этом этапе определяются перспективы трудоустройства выпускников, которые показали наилучшие результаты.

Вышесказанное отражает то, что традиционные формы аттестации, такие как ответы на вопросы билетов и защита диплома, не являются достаточно эффективными. Они требуют пересмотра в плане содержания и предоставления выпускникам дополнительных возможностей для демонстрации своего образовательного уровня.

Интеграция стартапов в практику высшей школы как форма презентации выпускной квалификационной работы (ВКР) реализуется в рамках образовательной программы «Стартап как диплом» (Галынчик, 2025). Этот подход позволяет студентам применить теоретические знания на практике, развить предпринимательские навыки, а также продемонстрировать уровень подготовленности к самостоятельной профессиональной деятельности.

Целью работы определена характеристика стартапов как формы презентации выпускной квалификационной работы. Объект – презентация и защита выпускной квалификационной работы, предмет – стартап. Задачи, которые поставлены ниже, позволят достичь цели исследования и наметить его ближайшие перспективы:

1. 1.Конкретизировать содержание выпускной квалификационной работы как инструмента выражения сформированности компетенций и навыков студентов;
2. Определить ключевые моменты разработки и апробации стартапа как формы презентации выпускной квалификационной работы;
3. Изучить специфику реализации программы «Стартап как диплом».

Анализ стартапа, проведенный в данной работе, позволит не только конкретизировать его инструментальные характеристики, но и выявить потенциал трудоустройства либо реальной реализации в профессиональной деятельности.

Материалы и методы исследования

Методологию исследования следует начать с изучения таких источников как работы Т.А. Безусовой, И.В. Коняхиной (Безусова, 2018; Коняхина, 2012), актуализирующие значимость компетентностного подхода в высшем образовании.

Немаловажными являются те публикации, которые в полной мере позволяют исследовать содержание и целевые установки интеграции стартапов в государственную итоговую аттестацию (Д.А. Жарый, А.В. Кирьякова, Н.В. Спешилова, О.Г. Гореликова-Китаева и пр.) (Жарый, 2020; Кирьякова, 2021). Отдельно следует упомянуть работы И.В. Ершовой, А.Ю. Петракова, О.В. Меншатовой (Ершова, 2023; Меншатова, 2024), посвященные изучению программы «Стартап как диплом». Они способствуют

актуализации данной формы работы, использованию в качестве альтернативы традиционной защите диплома.

Результаты и обсуждение

Одним из эффективных путей развития инновационной экономики в стране является вовлечение студентов в предпринимательскую деятельность. Это обусловлено тем, что талантливая молодежь, способная генерировать идеи, всегда являлась источником инноваций (Дедусенко, 2022). При этом неважно, какой сферы касаются разработки и предложения, ведь современный социум характеризуется многообразием проявлений активности, возможностью открытия собственного дела, проявлений себя в профессии, активизации личностного и творческого потенциала. Именно поэтому уже на этапе получения высшего образования студенту необходимо не только осваивать учебные программы, выполнять аттестационные задания, но и ориентироваться в том, что наиболее интересно в профессии, создавать научно- практические работы, проекты, апробировать их и тем самым формировать метакогнитивные навыки относительно своего рабочего потенциала. Это обуславливает необходимость пересмотра средств и форм аттестации, преимущественно итоговой, тем самым наполняя ее не только образовательным, но и профориентационным смыслом.

Кроме этого, как подчеркивают Т.А. Безусова (Безусова, 2018) и И.В. Коняхина (Коняхина, 2012), не следует забывать о том, что образовательным результатом является сформированность у студентов различных компетенций (универсальных, общепрофессиональных и специальных), которые позволяют осуществлять эффективную социальную деятельность (Цигулева, 2022). Выражение данные компетенции могут получать не только в выполнении учебных задач, но и в решении различных ситуаций проблемного, конфликтного характера, представлении инновационных направлений профессиональной деятельности. Апробация подобных моделей поведения невозможна лишь в учебном аудиторном процессе: необходимо использовать дидактический потенциал практик, стажировок. интеграции студентами своих идей и разработок в реальную работу.

Выпускная квалификационная работа в форме стартапа представляет собой описание и апробацию такого проекта, который может быть подготовлен, разработан и/или реализован одним или несколькими обучающимися (командой). Работа демонстрирует сформированность компетенций, установленных федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, отражает интересные рассуждения, предложения относительно оптимизации работы в различных сферах жизнедеятельности (Осадчая, 2025).

Большинство авторов (Безусова, 2018; Ершова, 2023; Зобнина, 2019) сходятся во мнении о том, что подготовка выпускной квалификационной работы в форме стартап-проектов одновременно формирует проектные и инновационные компетентности студентов непосредственно в процессе обучения в вузе. Сочетание теории и различных видов деятельности актуально в связи с тем, что стартап – это в первую очередь проект, а основы проектной деятельности уже включены в федеральные государственные образовательные стандарты.

Однако, несмотря на очевидную актуальность и значимость, исследования И.Б. Шуванова, В.П. Шувановой, М.С. Кругловой (Шуванов, 2022), показывают то, что стартап-проекты остаются в стадии формирования, готовность студентов и преподавателей к их разработке и реализации невысока. Это обусловлено зачастую недостаточным уровнем компетентности преподавателей, которые не имеют возможности полноценного сопровождения разработок, неумением студентов презентовать результаты своей научно- исследовательской и практической деятельности. Кроме того, при апробации обучающиеся и преподаватели сталкиваются с незаинтересованностью работодателей на местах, так как реализация стартапа требует включения дополнительных ресурсов: времени на сопровождения, преодоления административных барьеров.

Говоря о проблемах, связанных с реализацией стартапа, необходимо понимать то, что они связаны еще и с выбором темы, содержательным наполнением (Мухамедиева, 2019). Направление работы должно быть не только актуальным и востребованным, но и перспективным в плане развития бизнеса, технологических инициатив, инновационных решений в различных сферах промышленности,

производства, социальной сферы.

Безусловно, анализируя проблемы, нельзя не упомянуть о преимуществах стартапа, о тех значимых моментах, которые постепенно включают его в перечень приоритетных форм защиты выпускных квалификационных работ. А.В. Кирьякова, Н.В. Спешилова, Гореликова- О.Г. Китаева (Кирьякова, 2021) подчеркивают, что Министерство образования и науки определило стартап как полноценную форму защиты диплома, определяя особенностью возможное практическое применение. Более того, вариативность стартапа предполагает, что защита может проводиться как индивидуально, так и группой студентов, что имеет свою специфику, так как необходимо оценить вклад каждого, определить те компетенции, которые получили разработчики. Это возможно лишь в случае, когда функционал членов команды распределен и те роли, которые они будут выполнять при презентации работы, в полной мере раскрывают содержание компетенций и навыков, спектр которых широк и многообразен. При разработке и защите стартапа формируются дополнительные, метакогнитивные навыки, позволяющие анализировать существующую ситуацию на рынке труда, социальные и бизнес-запросы на интеллектуальный либо технический продукт, представляемый в проекте. Кроме того, важно обоснование инновационности идеи и ее аргументирование, первичная апробация и формулировка предложений по реализации. Таким образом, возможно отметить, что главным отличием стартапа от традиционной формы защиты выпускной квалификационной работы является его потенциальный социальный эффект, а не только научно-исследовательский характер. Также, необходима тесная взаимосвязь с возможными работодателями, инвесторами, теми специалистами, которые заинтересованы в его практической реализации, могут сопровождать на начальном этапе, корректировать на последующих и представить экспертную оценку эффективности. Именно поэтому для полноценной презентации проекта как длительного процесса, а не ситуативного действия, образовательной среды вуза явно недостаточно. Важно либо создание специальной площадки, коворкинг-пространства для интеллектуальной деятельности и апробации, либо интеграция проекта в реальную профессиональную среду и непосредственная оценка содержания и результатов теми, для кого он предназначен.

А.В. Кирьякова (Кирьякова, 2021) представляет несколько видов мероприятий, на которых стартапы могут быть представлены в полной мере, скорректированы и возможно получить экспертное одобрение специалистов, научных руководителей.

Среди основных выделяются различные конкурсы: инвесторские отборы, конкурсы институтов развития, конкурсы, в которых заказчиками являются представители бизнес- структур либо руководители предприятий, организаций. Такие мероприятия не являются частью аудиторной работы со студентами, однако имеют важное значение не только для оценки образовательного уровня студентов, но и в плане оценивания перспектив развития самого стартапа как бизнес-проекта. Работа, прошедшая защиту на конкурсе, на акселераторе или иных мероприятиях, предполагающих объективное оценивание, может быть представлена к положительной отметке трансформируя формальную защиту в аудитории в бизнес-презентацию. Это обусловлено тем, что стартап как вариативная форма защиты выпускной квалификационной работы предусматривает сформированность не только учебных компетенций, но и демонстрацию готовности к профессиональной деятельности, проектно-аналитические навыки, что является важнейшими образовательными результатами по федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования.

Опираясь на вышесказанное, необходимо выделить инструментальные характеристики стартапа, которые характеризуют его и как образовательный алгоритм (для итоговой аттестации), и как компонент профессиональной деятельности, который в дальнейшем служит основой для самосовершенствования специалистов и разработки эффективных механизмов работы.

В качестве первой характеристики В.Р. Аветисян, Ю.П. Грабоздин, А.А. Семенов (Аветисян, 2022) определяют его гибкость и вариативность, которые позволяют корректировать содержание, механизмы реализации проекта в зависимости от социального запроса, тенденций развития науки и техники. Подобные качества обеспечивают решение не только учебных задач, но и удовлетворение основных потребностей рынка труда, повысить мотивацию студентов к поиску новых знаний, расширению

направлений реализации стартапа.

Другой не менее важной характеристикой важно обозначить необходимость продвижения стартапа, его презентацию, множественность общения, что предполагает развитие коммуникативных, проектно- поисковых компетенций. Эта характеристика тесно связана с последующей – множественностью средств и методов презентации, выражаемых в инновационных идеях, предложениях. От специфики разработки, отраслевой направленности зависит то, где будет представлен стартап: на конференции, в реальном рабочем процессе, на конкурсном мероприятии. Логическим продолжением презентации является не только получение оценки за стартап как за выпускную квалификационную работу, но и анализ экспертного заключения, возможность дальнейшей реализации, получение первичного социального эффекта и последующее оформление бизнес-разработки. Студенты при этом воспринимают себя не только как обучающиеся, но и как будущие специалисты, происходит формирование профессиональной готовности, самосознания себя в качестве того, кто выполняет трудовые функции.

Также не меньшей инструментальной ценностью обладает обязательная экспертная оценка стартапа, при помощи которой моделируется его содержание, методы презентации. Получив объективное заключение, студенты совместно с научными руководителями, наставниками принимают решение о корректировке, апробации, поиске мест применения интеллектуальных результатов стартапа. Большое внимание при этом уделяется участию в грантах, получению поддержки со стороны потенциальных работодателей, инвесторов (Зунтова, 2022), что мотивирует и студентов, и их научных руководителей к более осознанному подходу при разработке проекта, предварительному мониторингу ситуации на рынке труда, запросов со стороны общества на различные технологические продукты и услуги.

И.В. Ершова, А.Ю. Петраков (Ершова, 2023) при актуализации проблемы интеграции стартапов в образовательный процесс, выявляют противоречие между ее значимостью и невозможностью полноценного обеспечения представления проектов на должном уровне. Авторы апеллируют к результатам своего исследования (Ершова, 2023), в котором наглядно показывают увеличение количества вузов, использующих подобную форму аттестации, но при этом не обладающих должным ресурсным (кадровым, административным и техническим) обеспечением. Это затрудняет внедрение предлагаемых студентами технологий в профессиональную деятельность, искажает объективность оценки при защите работы.

Анализируя опыт различных вузов Москвы, Удмуртии, Сочи в сфере применения стартапа (Аветисян, 2022; Ершова, 2023; Шуванов, 2022), возможно конкретизировать несколько преимуществ подобной формы защиты выпускной квалификационной работы в формате «Стартап как диплом», таких как:

– совершенствование практических компетенций студентов универсального и узкопрофессионального плана одновременно;

– возможность получения экспертной оценки своих разработок для дальнейшего внедрения в деятельность конкретной организации, предприятия;

– создание команды единомышленников, соавторов из числа студентов, которая в дальнейшем может трансформироваться в реальную рабочую команду в сфере бизнеса;

– более широкая, чем в выпускных квалификационных работах, тематическая направленность.

О.В. Меншатова (Меншатова, 2024) в работе рассуждает о повышении уровня мотивации студентов к созданию стартапов путем изучения успешного опыта предыдущего внедрения подобных работ в различных вузах. Основным фактором развития предпринимательской активности, формирования бизнес-и отраслевых компетенций является эффективная интеграция проектов в работу, получение значимого социального эффекта. Автор говорит о том, что современное состояние поддержки бизнеса в России уже достигло того уровня, когда могут реализовываться разработки не только изначально коммерческого сектора, но и в социальной сфере, в образовании, иных бюджетных отраслях. Работодатели заинтересованы в повышении качества услуг, в том, чтобы рабочие программы, планы

работы были высокого качества. Поэтому привлечение специалистов, которые закончили вуз и имеют собственные результаты интеллектуальной, творческой деятельности, получившие положительную экспертную оценку, можно считать несомненным преимуществом.

Также значимым преимуществом стартапа является то, что он нацелен на выявление и поддержку талантливых студентов, предоставление им возможности развития в науке либо в практической деятельности. Однако, при этом необходимо понимать, что обучающийся должен получать соответствующее сопровождение: академическое – от преподавателя, практико- ориентированное – от наставника (работодателя, специалиста-куратора). При этом, на деле это организовать непросто, так как объективные факторы не всегда этому способствуют, к тому же актуализируется вопрос о компетентности преподавателя.

Таким образом, необходимо говорить о том, что интеграция стартапа как альтернативной формы защиты выпускной квалификационной работы, востребована и имеет множество преимуществ, и ее реализация должна сопровождаться целым комплексом мер поддержки и сопровождения как на уровне высших учебных заведений, так и в различных сферах профессиональной деятельности. Необходимо повысить заинтересованность работодателей в поддержке подобного ресурса, который в значительной степени может способствовать развитию экономических и технологических инициатив, социальной сферы государства. Кроме того, стартап возможно рассматривать как «отправную точку» профессионального роста, построения карьеры будущих специалистов, при этом возвращаясь к тому, что самое главное – не разработка, а продвижение и поддержка проектов, которые невозможны без команды.

Заключение

Подводя итоги, безусловно, необходимо сделать вывод об актуальности и целесообразности включения стартапа в образовательный процесс как альтернативной формы государственной итоговой аттестации.

Однако на этом этапе важно выстроить эффективную систему взаимодействия студентов, преподавателей и представителей практики: обязательно бизнеса и отраслевой сферы для полноценного сопровождения. Таким образом, необходимо говорить о создании универсальной целостной модели сопровождения стартапа начина с момента возникновения идеи, формулировки темы до возможной корректировки после апробации, подачи на грантовый конкурс.

При этом мы считаем необходимым обучение, консультирование и преподавателей, и наставников- кураторов в целях правильного понимания задач данной формы защиты дипломов и оказания квалифицированной узкопрофессиональной и научной поддержки студентам.

Список литературы

1. Аветисян В.Р., Грабоздин Ю.П., Семенов А.А. Технология использования стартапа в профессиональной подготовке студентов педагогического университета // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2022. № 83. С. 3-9.
2. Безусова Т.А. Пути организации компетентного подхода в сфере высшего профессионального образования // ФМО. 2018. № 1(15). С. 137-141.
3. Галынчик Т.А., Данилова С.В., Агеев Я.Д. Реализация программы «Стартап как диплом» в системе высшего образования // Концепт. 2025. № 5. С. 352-368.
4. Дедусенко Е.А., Елина О.А. Молодежное технологическое предпринимательство: тренды и вызовы создания стартапа // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право». 2022. № 4. С. 628-634.
5. Ершова И.В., Петраков А.Ю. Программа «Стартап как ВКР» – драйвер развития молодежного предпринимательства // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина. 2023. № 8(108). С. 17-28.
6. Жарый Д.А. Форма защиты диплома - стартап новый подход возможного применения для

защиты диплома // ВВО. 2020. № 2(23). С. 72-75.

7. Зобнина М., Коротков А., Рожков А. Структура, вызовы и возможности развития предпринимательского образования в российских университетах // Форсайт. 2019. № 4. С. 69-81.

8. Зунтова И.С., Трошин А.С. Инструменты стимулирования инновационной активности студенческого технологического предпринимательства // Beneficium. 2022. № 4(45). С. 11-17.

9. Кирьякова А.В., Спешилова Н.В., Гореликова-Китаева О.Г. Проблемы и преимущества защиты выпускной квалификационной работы в форме стартапа // Вестник ОГУ. 2021. № 1(229). С. 47-55.

10. Коняхина И.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) // Вестник ТГПУ. 2012. № 11(126). С. 68-71.

11. Меншатова О.В. Программа «стартап как диплом»: возможности реализации по направлению подготовки «издательское дело» // Текст. Книга. Книгоиздание. 2024. № 36. С. 118-134.

12. Мухамедиева С.А., Трусов А.Н., Трусова Н.М. Стартапы и Высшая школа: проблемы и перспективы // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 4(36). С. 140-144.

13. Осадчая А.В., Бондаренко К.Е., Лазько С.С. Образовательные технологии и организационные модели реализации ВКР в форме стартап-проектов // Индустриальная экономика. 2025. № 4. С. 177-184.

14. Цигулева О.В., Абакумова Н.Н., Поздеева С.И. Гуманитарные характеристики человеческого капитала в контексте компетентностного подхода к образованию // Язык и культура. 2022. № 57. С. 292-307.

15. Шуванов И.Б., Шуванова В.П., Круглова М.С., Круглова Л.Э. Исследование готовности обучающихся к разработке выпускной квалификационной работы в виде стартапа // Гуманизация образования. 2022. № 4. С. 22-34.

Integration of startups in the practice of higher education as a form of presentation of graduate qualification work

Larisa M. Todis
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Presidential Academy
Moscow, Russia
todis-lm@ranepa.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Yulia N. Farkhutdinova
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical Psychology
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
Nizhny Novgorod, Russia
julia82.06@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Elena V. Redi
Associate Professor of the Department of Physical Education and Sports
Academician M.F. Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
Krasnoyarsk, Russia
Russlen90@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 19.06.2026
Accepted 03.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/q5243-4066-0659-t
EDN OPOSFZ
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The study actualizes the significance of the inclusion of startups as an innovative form of protection and presentation of graduate qualification works of various directions. A startup is a synthesis of theory and practice, which «at the exit» has a real social effect, useful for any professional field. At this stage of inclusion in the educational process, a startup is an initial business project that can later be implemented in the activities of a real enterprise or organization. When developing and defending their final qualifying work, students demonstrate the development of universal and special competencies, the ability to argue their point of view, and gain unique pre-professional experience. The teacher acts as a mentor and tutor, guiding the student in their activities and helping to adjust the content of their work. The unique collaboration between the student and the teacher results in the creation of a scientific and practical work that combines conceptual ideas, the author's perspective, and the experience of the developers. In this study, we have highlighted the relevance of this form of graduation thesis defense, despite its novelty, not only in universities but also in practical platforms where it is being tested. Additionally, by specifying the characteristics of startups, we can assess their effectiveness in achieving educational goals in higher education and promote the implementation of the most interesting projects.

Keywords

startup as a diploma, final qualification work, higher education, mentoring, internship, practical implementation, cooperation, innovative technology.

References

1. Avetisyan V.R., Grabozdin Yu.P., Semenov A.A. Technology of using a startup in the professional training of students at a pedagogical university // Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences Bulletin. Social Sciences, Humanities, Medical and Biological Sciences. 2022. № 83. pp. 3-9.
2. Bezusova T.A. Ways of organizing a competent approach in the field of higher professional education // FMO. 2018. № 1 (15). pp. 137-141.
3. Galynchik T.A., Danilova S.V., Ageev Ya.D. Implementation of the Startup as a Diploma program in the higher education system education // Concept. 2025. № 5. pp. 352-368.
4. Dedusenko E.A., Elina O.A. Youth technological entrepreneurship: trends and challenges of creating a startup // Udmurt University Bulletin. Series «Economics and Law». 2022. № 4. pp. 628-634.
5. Ershova I.V., Petrakov A.Yu. The «Startup as a thesis» program as a driver for the development of youth entrepreneurship // Kutafin University Bulletin. 2023. № 8 (108). pp. 17-28.
6. Zhary D.A. The form of diploma protection is a startup, a new approach of possible application for diploma protection // VBO. 2020. № 2 (23). pp. 72-75.
7. Zobnina M., Korotkov A., Rozhkov A. Structure, challenges and opportunities for the development of entrepreneurial education in Russian universities // Foresight. 2019. № 4. pp. 69-81.
8. Zuntova I.S., Troshin A.S. Tools for stimulating the innovative activity of student technological entrepreneurship // Beneficium. 2022. № 4 (45). pp. 11-17.
9. Kiryakova A.V., Speshilova N.V., Gorelikova-Kitaeva O.G. Problems and advantages of defending final qualifying work in the form of a startup // OSU Bulletin. 2021. № 1 (229). pp. 47-55.
10. Konyakhina I.V. Competence-based approach in higher professional education (theoretical

aspect) // TSPU Bulletin. 2012. № 11 (126). pp. 68-71.

11. Menshatova O.V. The startup as a diploma program: opportunities for implementation in the field of publishing // Text. Book. Book Publishing. 2024. № 36. pp. 118-134.

12. Mukhamedieva S.A., Trusov A.N., Trusova N.M. Startups and higher education: problems and prospects // Professional Education in Russia and Abroad. 2019. № 4 (36). pp. 140-144.

13. Osadchaya A.V., Bondarenko K.E., Lazko S.S. Educational technologies and organizational models of master's thesis implementation in the form of startup projects // Industrial Economics. 2025. № 4. pp. 177-184.

14. Tsiguleva O.V., Abakumova N.N., Pozdeeva S.I. Humanitarian characteristics of human capital in the context of a competence-based approach to education // Language and Culture. 2022. № 57. pp. 292-307.

15. Shuvanov I.B., Shuvanova V.P., Kruglova M.S., Kruglova L.E. Research of students' readiness to develop a graduation qualification paper in the form of a startup // Humanization of Education. 2022. № 4. pp. 22-34.

Формирование операционального компонента профессиональной компетентности специалистов рекреационной сферы

Александр Васильевич Синипалов
Старший преподаватель кафедры теории и методики спортивных единоборств
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
Нижний Новгород, Россия
alex.vs72@mail.ru
ORCID 0009-0000-0856-4597

Поступила в редакцию 28.03.2026
Принята 15.04.2026
Опубликована 15.05.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/w7647-3401-2113-y
EDN OQMFLD
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Развитие профессиональной компетентности специалистов рекреационной сферы связано с уровнем сформированности операциональных умений, обеспечивающих проектирование оздоровительных программ, их адаптацию к особенностям контингента и соблюдение требований безопасности. Практика дополнительного профессионального образования показывает, что слушатели нередко демонстрируют достаточный уровень теоретической подготовки, однако испытывают трудности при реализации прикладных профессиональных действий. Указанное противоречие определило цель исследования – экспериментально проверить эффективность программы, направленной на развитие операционального компонента профессиональной компетентности. В исследовании приняли участие 200 слушателей программ дополнительного профессионального образования сферы рекреации, физической культуры и спорта, распределённых на контрольную и экспериментальную группы. На начальном этапе статистически значимых различий между группами не выявлено при общем низком уровне выполнения практических заданий. В формирующем эксперименте в работу экспериментальной группы были включены психомоторные упражнения, анализ профессиональных ситуаций, проектирование тренировочных программ и рефлексия. Контрольный этап выявил статистически значимые улучшения показателей выполнения кейсов и теоретических шкал. Полученные данные подтверждают эффективность практико-ориентированного подхода и целесообразность внедрения программы в систему дополнительного профессионального образования специалистов рекреационной сферы.

Ключевые слова

профессиональная компетентность, операциональный компонент, рекреация, психомоторная подготовка, дополнительное профессиональное образование.

Введение

В системе подготовки специалистов сферы рекреации, физической культуры и оздоровительных технологий в последние годы всё более заметным становится запрос на практическую направленность профессионального обучения. Работодатели и сами специалисты всё чаще сталкиваются с ситуацией, когда хорошее знание теоретических основ не обеспечивает готовности к реальной профессиональной деятельности. Особенно отчётливо это проявляется при работе с различными категориями

занимающихся, где требуется быстро оценивать состояние клиента, корректировать нагрузку, адаптировать упражнения и принимать решения непосредственно в процессе занятия.

В профессиональной практике специалиста рекреационной сферы подобные ситуации возникают регулярно. При этом многие слушатели программ дополнительного профессионального образования достаточно уверенно ориентируются в теоретическом материале, владеют терминологией и воспроизводят методические принципы, однако при решении прикладных задач испытывают затруднения. Наиболее сложными для них оказываются действия, связанные с анализом техники движения, выбором адекватных средств воздействия и обоснованием собственных профессиональных решений.

С.В. Кузьмина отмечает, что эффективность профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта определяется не только объёмом усвоенных знаний, но и способностью специалиста действовать в изменяющихся педагогических условиях, анализировать ситуацию и корректировать собственную работу (Кузьмина, 2011). В этой связи особую значимость приобретает развитие операционального компонента профессиональной компетентности, обеспечивающего переход от знания к практическому действию.

В современной педагогической литературе профессиональная компетентность рассматривается как сложное интегративное образование, включающее когнитивный, мотивационный, рефлексивный и операциональный компоненты (Рыжов, 2015; Рыжов, 2016). Вместе с тем именно операциональная составляющая в наибольшей степени связана с практической стороной профессиональной деятельности. Речь идёт не только о владении отдельными навыками, а о способности выстраивать профессиональное действие с учётом конкретной ситуации, состояния занимающихся и условий организации занятия.

По мнению С.В. Соколовской, недостаточная сформированность операционального компонента приводит к тому, что профессиональная компетентность остаётся преимущественно теоретической и не обеспечивает полноценной готовности специалиста к профессиональной деятельности (Соколовская, 2019). В подобных случаях слушатели знают методические основы организации занятий, однако испытывают трудности при необходимости оперативно применять их в реальной практике.

Проблема несоответствия между теоретической подготовкой и практической готовностью особенно заметна в системе дополнительного профессионального образования (Игнатьева, 2022). В процессе обучения слушатели нередко демонстрируют уверенное владение теоретическими положениями, но при моделировании профессиональных ситуаций затрудняются: определить причины двигательных ошибок, подобрать корректирующие упражнения, адаптировать нагрузку под индивидуальные особенности клиента, аргументировать выбор педагогических решений.

Подобная ситуация свидетельствует о том, что традиционная модель обучения, основанная преимущественно на передаче информации, не всегда обеспечивает формирование устойчивых профессиональных действий (Филатова, 2015). Развитие операционального компонента требует включения обучающихся в деятельность, предполагающую анализ профессиональных ситуаций, моделирование, проектирование и самостоятельный поиск решений (Синипалов, 2024а).

Для специалистов рекреационной сферы особое значение имеет и развитие психомоторной регуляции. Работа с телом человека требует способности воспринимать двигательные изменения, анализировать технику выполнения упражнений и своевременно замечать признаки перегрузки или нарушения координации. Именно поэтому в структуре профессиональной подготовки всё чаще рассматриваются методы, направленные на развитие сенсомоторной координации, телесной осознанности и устойчивости внимания.

Исследования последних лет показывают, что сочетание практико-ориентированных методов обучения с психомоторной подготовкой способствует более эффективному формированию профессиональной готовности специалистов физкультурно-спортивной и рекреационной сферы (Соколовская, 2020). Вместе с тем вопрос о педагогических условиях развития операционального компонента профессиональной компетентности в системе дополнительного профессионального образования остаётся недостаточно изученным.

В рамках настоящего исследования в качестве содержательной основы были использованы профессиональные компетенции, закреплённые в образовательной программе по направлению подготовки 49.03.03 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» ННГУ им. Н.И. Лобачевского (Образовательный стандарт, 2021). Особое внимание уделялось компетенциям, связанным с организацией рекреационно-оздоровительных мероприятий, оценкой качества предоставляемых услуг и проектированием программ физического и психоэмоционального развития.

С учётом обозначенных положений была разработана формирующая программа, включающая психомоторные упражнения, моделирование профессиональных ситуаций, кейс-анализ, проектную деятельность и элементы профессиональной рефлексии (Синипалов, 2023). Предполагалось, что использование комплекса практико-ориентированных методов позволит повысить уровень сформированности операционального компонента профессиональной компетентности слушателей программ дополнительного профессионального образования.

Цель исследования – экспериментально проверить эффективность формирующей программы, направленной на развитие операционального компонента профессиональной компетентности специалистов рекреационной сферы в системе дополнительного профессионального образования.

Материалы и методы исследования

Развитие операционального компонента профессиональной компетентности напрямую связано с включением обучающихся в различные формы практической деятельности. В отличие от теоретической подготовки, ориентированной преимущественно на усвоение информации, формирование профессиональных действий требует активного участия слушателей в решении прикладных задач, анализе профессиональных ситуаций и моделировании реальных условий работы специалиста.

В рамках настоящего исследования основное внимание уделялось тем методам обучения, которые позволяют не только воспроизводить теоретические знания, но и применять их в изменяющихся профессиональных условиях. По этой причине при разработке формирующей программы использовались кейс-анализ, моделирование профессиональных ситуаций, проектная деятельность, психомоторные упражнения и рефлексивные методы.

Кейс-анализ применялся для оценки способности слушателей интерпретировать профессиональные ситуации, выявлять ошибки и подбирать адекватные способы решения практических задач. При выполнении кейсов участникам исследования необходимо было анализировать состояние клиента, оценивать технику выполнения упражнений, определять возможные риски и предлагать варианты коррекции двигательной деятельности.

Моделирование профессиональных ситуаций позволяло приблизить учебную деятельность к условиям реальной практики. В ходе занятий слушатели сталкивались с ситуациями, требующими оперативного принятия решений, изменения структуры занятия, адаптации нагрузки и выбора методов педагогического взаимодействия. Подобный формат работы использовался для развития гибкости профессионального мышления и способности действовать в нестандартных условиях.

Отдельное место в программе занимала проектная деятельность. Слушатели разрабатывали программы оздоровительных и рекреационных занятий для различных категорий населения, включая лиц старшего возраста, начинающих клиентов и людей с повышенной психоэмоциональной нагрузкой. Работа над проектами требовала системного подхода, анализа индивидуальных особенностей занимающихся и прогнозирования возможных результатов тренировочного процесса.

Важной частью формирующей программы стали психомоторные тренировки. Их включение было связано с тем, что профессиональная деятельность специалиста рекреационной сферы предполагает постоянную работу с двигательным поведением человека. Участники выполняли упражнения на баланс, сенсомоторную координацию, переключение внимания и телесную осознанность. Использовались упражнения на нестабильных поверхностях, элементы координационных задач и двигательные упражнения, совмещённые с когнитивной нагрузкой (Синипалов, 2024б).

Предполагалось, что подобные формы работы будут способствовать развитию способности

анализировать движение, своевременно замечать нарушения техники и более точно оценивать состояние занимающихся. Кроме того, психомоторный блок рассматривался как средство повышения устойчивости внимания и развития навыков саморегуляции.

Рефлексивный компонент программы был направлен на осмысление слушателями собственного профессионального опыта. В процессе обучения участники фиксировали возникающие затруднения, анализировали успешность принимаемых решений и оценивали собственные действия при выполнении практических заданий. Подобная работа позволяла сделать процесс профессионального развития более осознанным.

Экспериментальная работа проводилась на базе программ дополнительного профессионального образования, реализуемых для специалистов сферы физической культуры, спорта и рекреации. В исследовании приняли участие 200 слушателей программ ДПО ННГУ им. Н.И. Лобачевского и НГПУ им. К. Минина.

Участники исследования были распределены на две группы: контрольную группу (КГ) – 100 человек, экспериментальную группу (ЭГ) – 100 человек. Обе группы обучались в сопоставимых организационно-педагогических условиях. Это позволило минимизировать влияние внешних факторов на результаты исследования и обеспечить корректность последующего сравнительного анализа.

Слушатели контрольной группы проходили обучение по традиционной модели дополнительного профессионального образования, в которой преобладали лекционные занятия, изучение теоретического материала и итоговое тестирование. В экспериментальной группе использовалась модифицированная программа, ориентированная на развитие операционального компонента профессиональной компетентности.

Исследование включало три последовательных этапа:

1. Констатирующий этап, связанный с первичной диагностикой уровня сформированности операционального компонента;
2. Формирующий этап, в рамках которого в экспериментальной группе реализовывалась разработанная программа;
3. Контрольный этап, предусматривающий повторную диагностику и анализ динамики полученных результатов.

При построении формирующей программы учитывались положения деятельностного подхода, а также исследования, посвящённые структуре профессиональной компетентности специалистов физкультурно-спортивной и рекреационной сферы (Соколовская, 2019; Соколовская, 2021; Синипалов, 2023; Шарафеева, 2013).

Для оценки результатов исследования использовались тестовые задания и кейс-анализ.

Тестирование проводилось по профессиональным компетенциям ПК-2, ПК-8 и ПК-11. Оценивались: знание принципов организации рекреационно-оздоровительных занятий, понимание основ биомеханики упражнений, способность оценивать безопасность двигательной деятельности, умение регулировать физическую нагрузку.

Каждая диагностическая шкала включала 15 вопросов. Максимальное количество баллов составляло 5. Кейс-анализ использовался для оценки практической готовности слушателей. При проверке учитывались: полнота анализа профессиональной ситуации, обоснованность предлагаемых решений, логика профессиональных действий, способность учитывать вопросы безопасности, аргументация педагогической позиции. Статистическая обработка результатов проводилась с использованием U-критерия Манна-Уитни для сравнения независимых выборок и Т-критерия Вилкоксона для оценки динамики изменений внутри экспериментальной группы. Уровень статистической значимости принимался при $p \leq 0.05$.

Результаты и обсуждение

На констатирующем этапе исследования были проанализированы исходные показатели сформированности операционального компонента профессиональной компетентности у слушателей контрольной и экспериментальной групп. Полученные результаты позволили оценить уровень

теоретической и практической готовности участников до начала формирующей работы (Синипалов, 2025а).

Результаты тестирования по компетенциям ПК-2, ПК-8 и ПК-11 представлены в таблице 1. Сравнительный анализ показал отсутствие статистически значимых различий между группами ($p > 0.05$), что свидетельствует об их исходной однородности.

Таблица 1. Оценка операционального компонента (тесты)

Профессиональная компетенция	ТЕСТЫ		
	Средний балл		p–значение
	КГ	ЭГ	
ПК-2	3.63	3.74	0.441
ПК-8	3.51	3.44	0.699
ПК-11	3.26	3.26	1.0

Источник: составлено автором на основании результатов диссертационного исследования.

Несмотря на отсутствие статистически значимых различий между группами, сами показатели нельзя считать высокими. Большинство слушателей демонстрировали сравнительно уверенное владение теоретическим материалом, однако при обсуждении прикладных профессиональных задач нередко испытывали затруднения, связанные с переносом знаний в практическую деятельность.

Дополнительный анализ практической готовности проводился с использованием кейсовых заданий. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Оценка операционального компонента (кейсы)

Профессиональная компетенция	КЕЙСЫ		
	Средний балл		p–значение
	КГ	ЭГ	
ПК-2	0.97	0.97	0.979
ПК-8	0.78	0.91	0.271
ПК-11	0.98	0.98	0.978

Источник: составлено автором на основании результатов диссертационного исследования.

Показатели выполнения кейсов оказались существенно ниже результатов тестирования. Такая ситуация наблюдалась как в контрольной, так и в экспериментальной группе. На практике это проявлялось в трудностях при выборе упражнений, недостаточно аргументированном обосновании профессиональных решений и слабой способности анализировать двигательные ошибки.

Полученные данные позволяют говорить о наличии противоречия между уровнем теоретической подготовки слушателей и степенью сформированности практических профессиональных действий. Иными словами, наличие знаний ещё не обеспечивало готовности применять их в реальной профессиональной ситуации.

После завершения формирующего этапа в экспериментальной группе были зафиксированы положительные изменения по всем исследуемым показателям. Наиболее заметная динамика наблюдалась при выполнении кейсовых заданий, где слушателям требовалось самостоятельно анализировать профессиональную ситуацию и принимать практические решения. Результаты повторной диагностики представлены в таблице 3.

Таблица 3. Динамика изменений уровня практико-ориентированных умений в экспериментальной группе (кейсы)

Профессиональная компетенция	Среднее значение (M)		Разница (Δ)	p – значение
	(до)	(после)		
ПК–2	0.97	2.45	+1.48	0.00011*

ПК–8	0.91	2.13	+1.22	0.00261*
ПК–11	0.98	2.66	+1.68	0.00851*

Источник: составлено автором на основании результатов диссертационного исследования.

Анализ полученных результатов показывает, что после реализации формирующей программы слушатели экспериментальной группы стали значительно увереннее справляться с практическими заданиями. В процессе выполнения кейсов участники исследования чаще демонстрировали способность выявлять причины ошибок, предлагать варианты коррекции нагрузки и обосновывать собственные профессиональные решения.

Особенно заметные изменения были выявлены по компетенциям ПК-8 и ПК-11, связанным с оценкой качества двигательной деятельности и проектированием программ физического и психоэмоционального развития. Вероятно, существенное влияние на эти результаты оказало включение в программу психомоторного блока и моделирования профессиональных ситуаций.

Повторное тестирование также показало положительную динамику теоретических показателей, что отражено в таблице 4.

Таблица 4. Динамика изменений уровня теоретической подготовки в экспериментальной группе (тесты)

Профессиональная компетенция	Среднее значение (M)		Разница (Δ)	p–значение
	(до)	(после)		
ПК–2	3.63	4.47	+0.84	0.00079*
ПК–8	3.51	4.1	+0.59	0.00005*
ПК–11	3.26	4.3	+1.04	0.00014*

Источник: составлено автором на основании результатов диссертационного исследования.

Рост теоретических показателей представляется закономерным. Несмотря на практико-ориентированную направленность программы, выполнение кейсов, проектирование занятий и анализ профессиональных ситуаций способствовали более глубокому пониманию теоретических основ профессиональной деятельности. Многие слушатели в процессе обучения начинали воспринимать теоретические знания не как отдельный учебный материал, а как инструмент решения конкретных профессиональных задач.

Следует отметить, что в контрольной группе статистически значимых изменений выявлено не было ($p > 0/05$). Это позволяет предположить, что традиционная модель дополнительного профессионального образования, основанная преимущественно на изучении теоретического материала, не обеспечивает достаточных условий для развития практических профессиональных действий.

Полученные результаты в целом подтверждают эффективность формирующей программы, ориентированной на развитие операционального компонента профессиональной компетентности. Включение психомоторной подготовки, кейс-анализа, проектной деятельности и рефлексивных методов способствовало формированию более устойчивых профессиональных умений и повышению готовности слушателей к практической деятельности.

Отдельного внимания заслуживает влияние психомоторного блока. В процессе наблюдения за работой слушателей было отмечено, что после выполнения упражнений на баланс, сенсомоторную координацию и переключение внимания участники начинали более уверенно анализировать двигательную деятельность и быстрее замечали нарушения техники выполнения упражнений. Подобные изменения особенно важны для специалистов рекреационной сферы, поскольку их профессиональная деятельность непосредственно связана с контролем двигательного поведения человека и обеспечением безопасности занятий.

В целом результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что развитие операционального компонента профессиональной компетентности требует сочетания различных форм практико-ориентированного обучения. Наиболее выраженный эффект достигается в тех случаях, когда

слушатели включаются не только в изучение теоретического материала, но и в деятельность, предполагающую анализ профессиональных ситуаций, проектирование, практическое взаимодействие и последующую рефлексию собственного опыта.

Заключение

Проведённое исследование показало, что проблема формирования операционального компонента профессиональной компетентности специалистов рекреационной сферы сохраняет актуальность для системы дополнительного профессионального образования. На констатирующем этапе было установлено, что при сравнительно уверенном владении теоретическим материалом значительная часть слушателей испытывает затруднения при выполнении практических профессиональных действий. Наиболее выраженные сложности были связаны с анализом двигательных ошибок, выбором способов коррекции нагрузки и обоснованием педагогических решений.

Результаты исследования позволяют предположить, что традиционные формы подготовки, ориентированные преимущественно на передачу теоретической информации, не обеспечивают достаточных условий для формирования устойчивых профессиональных действий. При отсутствии практико-ориентированной деятельности знания нередко остаются изолированными от реальных профессиональных задач и слабо используются в прикладной работе специалиста.

Реализация формирующей программы в экспериментальной группе сопровождалась положительной динамикой как практических, так и теоретических показателей. Особенно заметные изменения были зафиксированы при выполнении кейсовых заданий, требующих анализа профессиональной ситуации, оценки двигательной деятельности и самостоятельного принятия решений.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что включение психомоторных упражнений, моделирования профессиональных ситуаций, проектной деятельности и рефлексивных методов способствует более эффективному развитию операционального компонента профессиональной компетентности. Существенное значение при этом имеет активное включение слушателей в деятельность, максимально приближенную к условиям реальной профессиональной практики.

Отдельного внимания заслуживает использование психомоторного блока. Выполнение упражнений на баланс, сенсомоторную координацию и переключение внимания положительно влияло на способность слушателей анализировать двигательную деятельность и своевременно замечать нарушения техники выполнения упражнений. Для специалистов рекреационной сферы подобные навыки имеют принципиальное значение, поскольку напрямую связаны с безопасностью и качеством оздоровительной работы.

В целом результаты исследования подтверждают перспективность практико-ориентированного подхода в системе дополнительного профессионального образования специалистов сферы рекреации, фитнеса и физической культуры. Разработанная формирующая программа может рассматриваться как один из возможных вариантов развития операционального компонента профессиональной компетентности и использоваться при проектировании программ профессиональной подготовки специалистов оздоровительной направленности.

Список литературы

1. Игнатьева Г.А., Сдобняков В.В. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 3. С. 7.
2. Кузьмина С.В. Формирование психологической готовности студентов к эффективной профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта // Теория и практика физической культуры. 2011. № 10. С. 24-28.
3. Образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.03.03 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм». Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2021.

4. Рыжов В.В., Кузьмина С.В., Кутасин А.Н. Психологическая культура общения в образовательном процессе и формирование профессионализма будущих специалистов // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2-1 (115). С. 152-156.

5. Рыжов В.В., Кузьмина С.В., Филонов Л.В. Развитие творческого потенциала личности студентов средствами физической культуры // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-1. Ст. 692.

6. Синипалов А.В. Формирование надпрофессиональных компетенций слушателей дополнительного профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83-2. С. 359-361.

7. Синипалов А.В., Соколовская С.В., Бахарев Ю.А. Психомоторная тренировка с использованием нестабильных поверхностей: учебно-методическое пособие. Нижний Новгород: ННГУ, 2024. 92 с.

8. Синипалов А.В. Формирование психолого-педагогической готовности специалистов в области рекреации, фитнеса и здорового образа жизни: констатирующий этап // Университетский спорт: здоровье и процветание нации: материалы XIV Международной научной конференции (Чайковский, 22-25 мая 2025 г.). 2025. С. 227-234.

9. Соколовская С.В. Теоретическая модель профессиональной подготовки специалиста физкультурно-спортивной сферы // Казанский педагогический журнал. 2019. № 5 (136). С. 196-202.

10. Соколовская С.В., Карпычева М.М. Изучение и формирование психологической компетентности специалиста физкультурно-спортивной сферы: структурно-функциональный подход // Культура физическая и здоровье. 2020. Т. 76. № 4. С. 192-196.

11. Соколовская С.В. Структурно-функциональный анализ психологической готовности специалиста физкультурно-спортивной сферы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 1. С. 113-119.

12. Синипалов А.В., Соколовская С.В. Исследование психолого-педагогической готовности к профессиональной деятельности выпускников программ дополнительного образования в области рекреации, фитнеса и здорового образа жизни // Современные подходы к оптимизации процесса физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровления населения: материалы XXII Международной научно-практической конференции (1-2 декабря 2023 г., Нижний Новгород): сборник трудов. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2023. С. 527-537.

13. Филатова О.Н., Прохорова М.П. Разработка методического сопровождения инновационной подготовки педагогов в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 164.

14. Шарафеева А.Б. Содержание профессиональных компетенций рекреационной деятельности специалиста по физической культуре и спорту // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 366. С. 135-138.

Formation of the operational component of professional competence among recreation sector specialists

Alexander V. Sinipalov
Senior Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Combat Sports
National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
Nizhny Novgorod, Russia
alex.vs72@mail.ru
ORCID 0009-0000-0856-4597

Received 28.06.2026
Accepted 15.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/w7647-3401-2113-y
EDN OQMFLD
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The development of professional competence of recreation sector specialists is associated with the level of formation of operational skills that ensure the design of health-improvement programs, their adaptation to the characteristics of the contingent, and compliance with safety requirements. The practice of additional professional education shows that learners often demonstrate a sufficient level of theoretical training; however, they experience difficulties in implementing applied professional actions. This contradiction determined the purpose of the study – to experimentally verify the effectiveness of a program aimed at developing the operational component of professional competence. The study involved 200 learners of additional professional education programs in the field of recreation, physical culture, and sports, divided into control and experimental groups. At the initial stage, no statistically significant differences between the groups were identified, with an overall low level of practical task performance. During the formative experiment, psychomotor exercises, analysis of professional situations, design of training programs, and reflection were included in the experimental group's work. The control stage revealed statistically significant improvements in case performance indicators and theoretical scales. The obtained data confirm the effectiveness of the practice-oriented approach.

Keywords

professional competence, operational component, recreation, psychomotor training, additional professional education.

References

1. Ignatieva G.A., Sdobnyakov V.V. Designing personalized additional professional education for teachers: event-position methodology // Minin University Bulletin. 2022. Vol. 10. № 3. p. 7.
2. Kuzmina S.V. Formation of students' psychological readiness for effective professional activity in the field of physical culture and sports // Theory and Practice of Physical Culture. 2011. № 10. pp. 24-28.
3. Educational standard of higher education in the field 49.03.03 «Recreation and health-improving tourism». Nizhny Novgorod: National Research Lobachevsky State University, 2021.
4. Ryzhov V.V., Kuzmina S.V., Kutasin A.N. Psychological culture of communication in the educational process and formation of professionalism of future specialists // Kazan Pedagogical Journal. 2016. № 2-1 (115). pp. 152-156.
5. Ryzhov V.V., Kuzmina S.V., Filonov L.V. Development of students' creative potential by means of physical culture // Modern Problems of Science and Education. 2015. № 2-1. Art. 692.
6. Sinipalov A.V. Formation of supra-professional competencies among students of additional professional education // Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. № 83-2. pp. 359-361.
7. Sinipalov A.V., Sokolovskaya S.V., Bakharev Yu.A. Psychomotor training using unstable surfaces: educational and methodological manual. Nizhny Novgorod: NNGU Publ., 2024. 92 p.
8. Sinipalov A.V. Formation of psychological and pedagogical readiness of specialists in recreation, fitness and healthy lifestyle: ascertaining stage // University Sports: Health and Prosperity of the Nation: Proceedings of the XIV International Scientific Conference (Chaikovsky, 22-25 May 2025). Chaikovsky, 2025. pp. 227-234.
9. Sokolovskaya S.V. Theoretical model of professional training of a specialist in the physical

culture and sports sphere // Kazan Pedagogical Journal. 2019. № 5 (136). pp. 196-202.

10. Sokolovskaya S.V., Karpycheva M.M. Study and formation of psychological competence of a specialist in the physical culture and sports sphere: structural-functional approach // Physical Culture and Health. 2020. Vol. 76. № 4. pp. 192-196.

11. Sokolovskaya S.V. Structural and functional analysis of psychological readiness of a specialist in the physical culture and sports sphere // Kostroma State University Bulletin. Series: Pedagogy, Psychology, Sociokinetics. 2021. Vol. 27. № 1. pp. 113-119.

12. Sinipalov A.V., Sokolovskaya S.V. Study of psychological and pedagogical readiness for professional activity among graduates of additional education programs in recreation, fitness and healthy lifestyle // Modern Approaches to Optimization of Physical Education, Sports Training and Public Health Improvement: Proceedings of the 22nd International Scientific and Practical Conference (December 1-2, 2023, Nizhny Novgorod): collection of papers. N. Novgorod: NNGU Publishing House, 2023. pp. 527-537.

13. Filatova O.N., Prokhorova M.P. Development of methodological support for innovative teacher training at the university // Modern Problems of Science and Education. 2015. № 4. p. 164.

14. Sharafeeva A.B. Content of professional competencies in recreational activity of a specialist in physical culture and sports // Tomsk State University Journal. 2013. № 366. pp. 135-138.

Модель формирования экологически ответственного поведения студентов педагогического вуза в волонтерской деятельности

Анжелика Алексеевна Глухова
Специалист-эксперт
Волгоградский государственный социально-педагогический университет
Волгоград, Россия
referent@vspu.ru
ORCID 0009-0003-1882-1966

Поступила в редакцию 05.06.2026
Принята 20.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/o8665-2083-9833-h
EDN OQTFSX
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Рост значимости экологического благополучия как национальной цели развития актуализирует задачу подготовки педагога, способного не только транслировать экологические знания, но и демонстрировать устойчивые модели природосообразного поведения. Между декларируемыми экологическими установками студентов и их реальными повседневными практиками сохраняется разрыв, слабо преодолеваемый аудиторными формами обучения. Цель работы состоит в построении структурно-функциональной модели формирования экологически ответственного поведения студентов педагогического вуза средствами волонтёрской деятельности. Исследование выполнено методами понятийно-категориального анализа, систематизации, классификации, контент-анализа нормативной базы образования и структурно-функционального моделирования. Уточнено содержание экологически ответственного поведения как интегративного личностного качества, объединяющего ценностно-мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. Предложена модель, соединяющая целевой, теоретико-методологический, содержательно-смысловой, организационно-технологический, критериально-оценочный и результативный блоки, и установлено соответствие форм экологического волонтёрства доминантно формируемым компонентам поведения. Выделены педагогические условия результативности модели, ключевым среди которых выступает двойная субъектная позиция будущего педагога, одновременно осваивающего природоохранную практику и проектирующего её для обучающихся. Экологическая ответственность приобретает поведенческую устойчивость преимущественно в ситуациях реального природоохранного действия с последующей рефлексией, а не при изолированном наращивании экологической информированности, что смещает акцент проектирования с трансляции знаний на организацию опыта ответственного участия.

Ключевые слова

экологически ответственное поведение, экологическое волонтёрство, студенты педагогического вуза, структурно-функциональная модель, экологическое воспитание, ценностное отношение к природе, рефлексивно-деятельностный подход.

Введение

Закрепление экологического благополучия в числе национальных целей развития, определённых Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309, изменило требования

к системе образования: формирование природосообразного поведения граждан рассматривается теперь не как факультативная задача, а как условие достижения стратегических ориентиров государства. Тот же документ относит к национальным целям воспитание социально ответственной личности, что сближает экологическую и воспитательную повестку высшей школы. Применительно к студенческой молодёжи накопленные данные фиксируют устойчивое расхождение между декларируемой готовностью к природоохранным действиям и фактической вовлечённостью в них; высшее образование при этом обладает значительным, но не вполне реализуемым потенциалом перевода экологических установок в поведенческую плоскость (Захарова, 2021). Эмпирические срезы проэкологического поведения обучающихся обнаруживают, что информированность о состоянии окружающей среды слабо предсказывает повседневные природосберегающие практики (Мирошина, 2025). Поведенческий результат, а не уровень осведомлённости, становится тем самым основным ориентиром при проектировании образовательных воздействий.

Понятие экологически ответственного поведения остаётся терминологически неустойчивым и нередко отождествляется со смежными конструктами – экологической культурой, экологическим сознанием, экологической ответственностью как чертой характера. Сущностные характеристики этого феномена как личностного качества студента педагогического вуза предполагают его трактовку через единство ценностного отношения к природе и регулярного природосберегающего действия, а не через сумму усвоенных знаний (Глухова, 2025). Расхождение между установкой и действием объясняется, в частности, тем, что мотивы экологически ориентированного поведения сталкиваются с системой объективных и субъективных препятствий – от дефицита инфраструктуры до восприятия индивидуального вклада как незначимого (Савин, 2024). Преодоление этого расхождения требует образовательных форм, в которых ответственное действие совершается реально и многократно, а не воспроизводится в учебной ситуации.

Волонтёрская деятельность в её экологической разновидности образует пространство, где природоохранное действие осуществляется в реальных, а не имитируемых условиях. Включение студентов в волонтёрское движение способствует становлению ценностного отношения к природе, поскольку соединяет переживание непосредственного контакта со средой и предметный результат труда (Клеймёнова, 2023). Опыт организации экологического волонтёрства в отечественных вузах свидетельствует о вариативности применяемых форм – от разовых природоохранных акций до долгосрочных проектов экологического просвещения – при недостаточной их методической увязке с задачами профессиональной подготовки (Виситаева, 2025). Волонтёрская практика чаще присутствует в вузе как самостоятельный воспитательный ресурс, чем как целенаправленно встроенный механизм формирования конкретного личностного качества.

Положение студента педагогического направления в этой системе обладает особенностью, которая в существующих разработках учтена недостаточно: будущий педагог выступает одновременно носителем формируемого качества и его транслятором, которому предстоит организовывать аналогичный опыт у обучающихся. Изучение мотивов участия студентов педагогических направлений в волонтёрской деятельности выявляет преобладание профессионально-прагматических и просоциальных побуждений, что позволяет связать природоохранную активность с профессиональным становлением (Шахматов, 2023). При обширности исследований экологического воспитания и волонтёрства по отдельности целостная модель, в которой экологическое волонтёрство выступает системообразующим средством формирования экологически ответственного поведения именно будущего педагога, остаётся непроработанной. Цель настоящей работы — построение структурно-функциональной модели такого формирования, раскрывающей состав формируемого качества, его методологические основания, процессуальные средства и критериально-уровневый аппарат оценки.

Материалы и методы исследования

Объектом анализа выступает процесс формирования экологически ответственного поведения студентов педагогического вуза, предметом – экологическое волонтёрство как средство этого процесса и условия его результативности. Работа носит теоретико-аналитический характер и опирается на

понятийно-категориальный анализ, посредством которого разграничены смежные конструкты и уточнено рабочее определение формируемого качества. Систематизация и сравнительный анализ применены для соотнесения методологических подходов и педагогических средств; классификация – для упорядочивания форм волонтёрской деятельности и компонентов поведения; метод аналогий – для переноса отработанных моделей сопровождения добровольчества на предметную область экологического воспитания. Итоговым методом стало структурно-функциональное моделирование, в рамках которого авторская модель собрана как совокупность взаимосвязанных блоков с заданными функциями.

Нормативную базу составили действующие документы федерального уровня. Требования к результатам подготовки педагога соотнесены с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), утверждённым приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 125 в редакции приказа от 27 февраля 2023 г., и сопоставимым стандартом по направлению 44.03.01, а также с профессиональным стандартом «Педагог», утверждённым приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. Целевые ориентиры экологической составляющей определены Основами государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года, Стратегией экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года (Указ Президента Российской Федерации от 19 апреля 2017 г. № 176) и национальной целью «экологическое благополучие» Указа № 309. Правовое содержание добровольчества раскрыто через Федеральный закон от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтёрстве)». Организационно-педагогические условия включения студентов в эколого-волонтёрскую деятельность учтены по итогам их систематизации в специальной литературе (Блягоз, 2023), а отдельные структурные решения соотнесены с описанной ранее моделью формирования экологического сознания во внеурочной деятельности (Никитин, 2022). Привлечение нормативных источников ограничено фиксацией требований к результату и рамок допустимых форм деятельности.

Методологическим основанием модели приняты деятельностный, аксиологический, средовой, рефлексивно-деятельностный и компетентностный подходы, дополняющие друг друга на разных уровнях проектирования. Выбор моделирования как итогового метода обусловлен предметом работы: формируемое качество не поддаётся прямому наблюдению вне длительной практики, поэтому его становление описывается через систему функционально связанных условий и средств, а не через единичный замер. Предлагаемые компоненты, уровни и их индикаторы носят характер теоретического конструкта, открытого для последующей эмпирической проверки в условиях конкретной образовательной организации.

Результаты и обсуждение

Экологически ответственное поведение целесообразно отграничить от близких понятий, с которыми оно образует единое смысловое поле. Экологическое сознание и экологическая культура описывают преимущественно внутренние, идеальные образования – систему представлений, ценностей и отношений, тогда как поведение фиксирует их внешнюю, наблюдаемую реализацию в поступке. В деятельностной традиции, восходящей к работам Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, личностное качество не предшествует деятельности, а складывается в ней, что переносит центр тяжести формирования с передачи знаний на организацию соответствующего действия. С позиций экологической психопедагогики С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина устойчивое отношение к природе возникает при её субъектификации — восприятии природных объектов как обладающих самостоятельной ценностью, а не как фона человеческой активности. Рефлексивно-ценностный подход к становлению экологически ответственного поведения подростков и молодёжи указывает на роль осмысления собственного опыта как механизма, переводящего разовое действие в устойчивую диспозицию (Иванова, 2023). Формирование экологической ответственности будущих учителей в этой логике предполагает не расширение содержания дисциплин, а создание ситуаций ответственного выбора и действия (Ковалёва, 2024).

Поведенческий результат оказывается тем самым производным от организованного опыта, а не от объёма транслированной информации.

Зарубежная традиция концептуализирует тот же разрыв между установкой и действием в иных терминах, но с сопоставимыми выводами. Положение Дж. Дьюи об обучении через опыт обосновывает приоритет практического действия перед его словесным описанием; теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана связывает устойчивость поведения со степенью удовлетворения потребностей в автономии, компетентности и связанности, что делает добровольный, а не предписанный характер природоохранной активности существенным условием её закрепления. Концепция значимого жизненного опыта соотносит зрелые экологические диспозиции с ранним непосредственным контактом с природой и влиянием значимого взрослого. Шкала новой экологической парадигмы Р. Данлэпа фиксирует мировоззренческий сдвиг от антропоцентризма к признанию пределов вмешательства человека в природные системы. Исследования развития экологически ответственного поведения у будущих учителей начальных классов подтверждают, что профессиональная направленность подготовки усиливает эффект практик, поскольку студент осваивает действие, которое затем предстоит организовывать для детей (Ковалёва, 2025). Сходимость отечественных и зарубежных данных по этому пункту позволяет рассматривать опыт ответственного действия как инвариантное ядро формирования, не зависящее от частной теоретической рамки.

Волонтёрская деятельность изучена в педагогике преимущественно как ресурс общего личностного и профессионального развития, что задаёт основу для её специализации под экологические задачи. Модель педагогического сопровождения волонтёрской деятельности студентов описывает механизмы поддержки добровольческой активности – от диагностики мотивов до организации рефлексии результата (Шутенко, 2024). Структурно-функциональная модель формирования нравственной культуры студента в волонтёрской деятельности показывает, что добровольчество результативно тогда, когда оно методически оформлено как последовательность усложняющихся проб с нарастающей мерой самостоятельности (Брыксина, 2024). Волонтёрское движение трактуется и как воспитательный ресурс профессиональной подготовки обучающихся педагогического университета, в рамках которого добровольческий опыт конвертируется в профессиональные установки будущего педагога (Казначеева, 2021). Перенос этих решений на экологическую проблематику обнаруживает специфику: будущий педагог занимает двойную субъектную позицию, так как формируемое у него качество одновременно служит содержанием его будущей профессиональной деятельности. Эта двойственность, недостаточно отражённая в перечисленных разработках, и положена в основу предлагаемой модели.

Совокупность приведённых положений позволяет собрать средства формирования в систему. Методологические подходы распределяются по уровням проектирования и закрепляются за отдельными функциями модели, образуя её несущую конструкцию (табл. 1).

Таблица 1. Методологические подходы к формированию экологически ответственного поведения и реализуемые ими функции

Подход	Ключевая идея применительно к формированию	Реализуемая функция в волонтёрской деятельности
Деятельностный	Качество складывается в самом действии, а не предшествует ему	Обеспечение реального природоохранного действия как основы поведения
Аксиологический	Поведение опирается на принятые ценности и отношение к природе	Задание цели и критерия отбора содержания деятельности
Средовой	Поведение поддерживается укладом образовательной среды	Создание условий перерастания эпизодического участия в норму

Рефлексивно-деятельностный	Осмысление опыта превращает действие в осознанную диспозицию	Перевод разового действия в устойчивый личностный смысл
Компетентностный	Диспозиция выражается в профессионально значимых результатах	Соотнесение поведения с результатами подготовки выпускника

Источник: составлено автором.

Ни один из подходов не покрывает задачу целиком, и их сочетание не является механическим. Аксиологический подход задаёт цель и критерий отбора содержания, но сам по себе не порождает действия; деятельностный подход обеспечивает действие, однако вне ценностной рамки рискует свестись к разовому выполнению поручения. Средовой подход определяет условия, при которых эпизодическое участие перерастает в норму, поскольку поведение поддерживается не отдельным мероприятием, а укладом образовательной среды.

Рефлексивно-деятельностный подход занимает в этой системе особое положение и потому раскрывается подробнее остальных. Именно рефлексия преобразует совершённое природоохранное действие в осознанную диспозицию: студент соотносит результат труда с собственными ценностями и с предполагаемым профессиональным применением, в ходе чего природоохранная активность перестаёт быть внешне заданной и приобретает личностный смысл. Компетентностный подход замыкает конструкцию, переводя сформированную диспозицию на язык профессиональных результатов, ожидаемых от выпускника педагогического направления.

Распределение функций по подходам имеет прямое проектировочное следствие: дефицит любого из них проявляется как типовая деформация процесса. Ослабление средового подхода ведёт к тому, что отдельные мероприятия не складываются в устойчивую практику; ослабление аксиологической составляющей сводит участие к исполнению разнарядки; отказ от рефлексивного звена оставляет действие без личностного присвоения. Соотнесение подходов с требованиями федерального государственного образовательного стандарта к универсальным и общепрофессиональным компетенциям показывает, что природоохранная волонтёрская практика обеспечивает не дополнительный, а профильный для педагога результат – способность проектировать воспитательную деятельность и принимать ответственность за её последствия.

Распределённые по подходам функции реализуются через пять взаимосвязанных блоков модели, каждый из которых отвечает за отдельный аспект процесса и соотнесён с последующим (табл. 2).

Таблица 2. Структурно-функциональная модель: назначение и содержание блоков

Блок модели	Назначение	Основное содержание
Целевой	Задаёт ориентир и ожидаемый результат	Формирование экологически ответственного поведения как личностного и профессионального качества
Теоретико-методологический	Определяет основания проектирования	Деятельностный, аксиологический, средовой, рефлексивно-деятельностный, компетентностный подходы
Содержательно-смысловой	Реализует процесс формирования	Формы экологического волонтёрства, средства сопровождения, последовательность усложняющихся проб
Организационно-технологический	Реализует процесс формирования	Формы волонтёрства, средства, этапы

Критериально-оценочный	Фиксирует уровень сформированности	Критерии, индикаторы и уровни, основание индивидуализации траектории
Результативный	Описывает достигнутое изменение	Сдвиг в поведении и профессиональной позиции, готовность организовывать опыт у обучающихся

Источник: составлено автором.

Связь блоков носит не линейный, а возвратный характер. Критериально-оценочный блок не завершает процесс, а действует на всём его протяжении: фиксируемые им уровни сформированности служат основанием для отбора последующих форм деятельности в организационно-технологическом блоке, отчего траектория участия студента индивидуализируется. Результативный блок при этом описывает не сумму проведённых мероприятий, а изменение в поведении и профессиональной позиции, что отличает модель от организационных схем волонтёрской работы.

Целевой и методологический блоки задают рамку, внутри которой организационно-технологический блок остаётся вариативным. Такая конфигурация допускает адаптацию набора форм к профилю подготовки и условиям конкретной образовательной организации без пересмотра оснований модели, что отвечает требованию переносимости педагогического решения.

Функциональная, а не только структурная природа модели проявляется в том, что блоки определены через выполняемые операции, а не через перечень мероприятий. Это позволяет отделить инвариант – последовательность функций от целеполагания к оценке результата и обратной настройке – от вариативного наполнения, зависящего от профиля подготовки. В отличие от организационной схемы, фиксирующей состав и сроки мероприятий, предложенная конструкция задаёт логику их отбора и смены, чем и обеспечивается её устойчивость при переносе между образовательными организациями.

Результат, на достижение которого направлена модель, требует операционального описания. Экологически ответственное поведение раскрывается как единство пяти компонентов, каждый из которых получает наблюдаемые индикаторы в волонтёрской практике (табл. 3).

Таблица 3. Компонентный состав экологически ответственного поведения и показатели его проявления в волонтёрской деятельности

Компонент	Содержательное наполнение	Индикаторы проявления в волонтёрской деятельности
Ценностно-мотивационный	Отношение к природе как самостоятельной ценности	Добровольность участия, устойчивость интереса вне внешнего поощрения
Когнитивный	Знание экологических взаимосвязей и последствий действий	Обоснованный выбор способа действия, понимание смысла природоохранной задачи
Деятельностный	Владение способами природосберегающего действия	Регулярность участия, перенос навыка в повседневное поведение

Источник: составлено автором.

Компоненты не равнозначны по своей роли в становлении качества. Когнитивный компонент необходим, но не достаточен: его автономное развитие и порождает зафиксированный разрыв между знанием и поступком. Деятельностный компонент в поступках обеспечивает переход от намерения к устойчивому действию, тогда как мотивационно-ценностный компонент определяет, сохранится ли поведение вне внешнего контроля и поощрения.

В предложенной модели рефлексия не выделяется в качестве самостоятельного компонента,

однако выполняет интегрирующую функцию, связывая ценностно-мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты в целостную структуру. При его недостаточном развитии природоохранное действие остаётся ситуативным и распадается с исчезновением внешнего стимула; при его сформированности студент удерживает связь между собственным поступком, его экологическими последствиями и профессиональной ролью, что и придаёт поведению ответственный характер. Этим объясняется приоритет рефлексивного сопровождения среди педагогических средств модели.

Соотнесение компонентов с положениями профессионального стандарта педагога обнаруживает их прямую проекцию на трудовые функции: способность к рефлексии и ценностная позиция входят в требования к воспитательной деятельности, а владение способами организации деятельности обучающихся предполагает предварительное освоение самого действия педагогом. Компонентная структура тем самым не является внешней по отношению к профессиональной подготовке надстройкой, а описывает её содержательный элемент, чем экологически ответственное поведение будущего педагога отличается от того же качества у студента непедагогического профиля.

Формы экологического волонтёрства неодинаково нагружают выделенные компоненты, поэтому их отбор подчиняется не доступности, а проектируемому результату. Соответствие форм доминантно формируемым компонентам и сопряжённым метапредметным результатам обобщено отдельно (табл. 4).

Таблица 4. Компонентный состав экологически ответственного поведения и показатели его проявления в волонтёрской деятельности

Форма экологического волонтёрства	Доминантно формируемый компонент	Сопряжённый метапредметный результат
Природоохранные акции (уборка территорий, посадки)	Деятельностный	Способность планировать и доводить совместное действие до результата
Экологический мониторинг и полевые наблюдения	Когнитивный	Работа с данными, установление причинно-следственных связей
Экологическое просвещение и наставничество	Ценностно-мотивационный	Коммуникация, трансляция позиции, аргументация
Проектная и грантовая природоохранная деятельность	Ценностно-мотивационный, деятельностный	Целеполагание, самостоятельное проектирование и оценка результата
Цифровое экологическое волонтёрство (картирование, обработка данных)	Когнитивный, деятельностный	Самоорганизация, удержание задачи вне жёстких внешних рамок

Источник: составлено автором.

Отнесение компонента к разряду доминантно формируемого не означает, что прочие компоненты в данной форме не затрагиваются; речь идёт о преимущественном развивающем эффекте. Природоохранные акции наиболее результативны на начальном этапе, поскольку дают быстрый наблюдаемый результат и закрепляют деятельностный компонент, однако при изолированном применении они слабо влияют на мотивационно-ценностную сферу.

Просветительские и проектные формы предполагают перенос освоенного опыта на других субъектов и потому в наибольшей мере отвечают двойной субъектной позиции будущего педагога: студент не только действует природосберегающим образом, но и проектирует такое действие для обучающихся. Цифровое экологическое волонтёрство расширяет доступный спектр практик и снижает зависимость участия от сезонных и территориальных ограничений, сохраняя при этом связь с предметным природоохранным результатом. Последовательность форм, выстроенная по нарастанию самостоятельности и меры ответственности, образует индивидуальную траекторию, согласуемую с уровневой диагностикой.

Матрица соответствия выполняет в модели не описательную, а проектировочную роль: она задаёт правило подбора форм под диагностированный дефицит компонента, а не под календарь мероприятий. При преобладании когнитивного компонента над деятельностным целесообразен сдвиг к акциям и полевым практикам; при сформированном деятельностном, но слабом ценностном компоненте приоритет получают просветительские и наставнические формы, требующие предъявления позиции другому. Такая логика согласует организационно-технологический блок с критериально-оценочным и предупреждает накопление однотипного опыта, не меняющего уровневой характеристики поведения.

Оценка результата опирается на критериально-уровневый аппарат, в котором каждому компоненту поставлены в соответствие качественные характеристики трёх уровней сформированности (табл. 5).

Таблица 5. Критерии и уровневые характеристики сформированности экологически ответственного поведения

Критерий	Репродуктивный (I)	Оценочный (II)	Творческий (III)	Исследовательский (IV)
Ценностно-мотивационный	Преобладание антропоцентрических установок. Мотивация ситуативна	Сформирована внутренняя оценка намерений. Мотивация зависит от контекста	Устойчивая иерархия экоцентрических ценностей. Внутренняя мотивация	Экоцентрические убеждения — фундамент поведения. Экологическая идентичность сформирована
Когнитивный	Фрагментарные знания, не систематизированы	Знания системны, понимание причинно-следственных связей	Знания переходят в убеждения. Развито прогностическое мышление	Системность и операциональность знаний развиты в высшей степени
Деятельностный	Деятельность эпизодическая, по прямому указанию	Деятельность ситуативна, в ответ на внешние стимулы	Деятельность постоянна, инициативна. Способен возглавить группу	Деятельность постоянна, проактивна. Организует проекты, наставник

Источник: составлено автором.

Уровневое описание носит качественный характер и фиксирует не количество выполненных действий, а меру их осознанности, устойчивости и переноса. Репродуктивный уровень характеризуется ситуативным участием под внешним руководством; оценочный – самостоятельным и регулярным природосберегающим поведением в типовых ситуациях; творческий – инициативным участием в природоохранной деятельности; исследовательский – организацией природоохранных практик для других субъектов с принятием ответственности за результат. Переход между уровнями не является автоматическим следствием стажа участия: он обеспечивается нарастанием самостоятельности форм и систематической рефлексией, без которых возможна стагнация на репродуктивном уровне при формально значительном объёме волонтёрской активности. Диагностическая функция аппарата состоит не в ранжировании студентов, а в настройке последующей траектории, что замыкает модель в возвратный цикл проектирования.

Качественная природа уровней принципиальна для предмета: количественные показатели волонтёрской активности — число акций, отработанные часы — фиксируют объём участия, но не его поведенческий эффект, и потому не пригодны как самостоятельный критерий. Уровневые дескрипторы

переводят оценку в плоскость наблюдаемых характеристик поступка – самостоятельности, устойчивости вне внешнего стимула и способности к переносу, – благодаря чему диагностика становится инструментом проектирования, а не отчётности. Возвратная связь критериально-оценочного блока с организационно-технологическим означает, что результат оценивания немедленно влияет на отбор последующих форм, удерживая процесс от формального накопления стажа.

Результативность модели обеспечивается совокупностью педагогических условий, среди которых выделяются интеграция волонтёрской деятельности в уклад образовательной среды, субъект-субъектный характер взаимодействия, преемственность форм по мере нарастания самостоятельности и обязательное рефлексивное сопровождение каждого этапа. Отдельным условием выступает профессионализация добровольческого опыта: природоохранное действие соотносится с будущей педагогической деятельностью, благодаря чему экологическая ответственность встраивается в профессиональную позицию, а не остаётся внеучебной активностью. Отсутствие хотя бы одного из условий не отменяет участия студента в волонтёрстве, но снижает его формирующий эффект, оставляя поведение на уровне эпизодического исполнения и не обеспечивая перехода к устойчивой диспозиции.

Полученная конструкция складывается в пользу деятельностно-ценностной трактовки формируемого качества, обозначенной в начале работы при разграничении смежных понятий. Экологически ответственное поведение предстаёт не как поведенческое следствие достаточной информированности, а как результат организованного и осмысленного опыта ответственного действия, для которого экологическое волонтёрство выступает адекватной по природе средой. Двойная субъектная позиция будущего педагога, отличающая предложенную модель от общих схем волонтёрского сопровождения, превращает эту среду одновременно в средство личного становления и в предмет последующего профессионального проектирования.

Разработанная модель реализована в ходе естественного педагогического эксперимента на базе студенческого волонтёрского объединения «Эко-клуб ВГСПУ» и НУЛ «Ботанический сад» (2023–2026 гг.). В формирующем эксперименте участвовали 175 студентов (ЭГ, n=87; КГ, n=88) (табл. 6). Формирующее воздействие включало четыре этапа: мотивационно-ориентировочный, содержательно-деятельностный, рефлексивно-проектный, исследовательско-преобразующий. Диагностика проводилась по трём компонентам ЭОП с использованием авторской анкеты, модифицированного теста «Экологические ситуации» и протокола экспертной оценки. Статистическая обработка — U-критерий Манна–Уитни и Т-критерий Вилкоксона.

Таблица 6. Динамика сформированности компонентов ЭОП (доля студентов на высоком и высшем уровнях, III+IV)

Компонент	Группа	Констатация	Контроль	Прирост
Ценностно-мотивационный	ЭГ	39,1%	72,4%	+33,3%
	КГ	23,9%	28,4%	+4,5%
Когнитивный	ЭГ	36,8%	70,1%	+33,3%
	КГ	25,0%	27,3%	+2,3%
Деятельностный	ЭГ	35,6%	67,8%	+32,2%
	КГ	23,9%	26,1%	+2,2%

Результаты подтвердили эффективность модели: различия между ЭГ и КГ статистически значимы (U-критерий Манна-Уитни, $p \leq 0.01$, $r = 0,53$), внутригрупповая динамика в ЭГ подтверждена (Т-критерий Вилкоксона, $p \leq 0.01$, $r = 0,74$). Качественный анализ рефлексивных дневников выявил рост конструктивно-перспективных высказываний с 20% до 40% (+20%), что свидетельствует о переходе студентов от внешней мотивации к внутренней экологической идентичности.

Соотнесение модели с национальной целью экологического благополучия и с требованиями к результатам педагогической подготовки обнаруживает её двойную адресованность. По отношению к студенту модель описывает становление личностного качества; по отношению к системе образования — механизм воспроизводства этого качества в следующих поколениях через профессиональную

деятельность выпускника. Этим объясняется выбор именно педагогического вуза как точки приложения: эффект природоохранной практики здесь не ограничивается её непосредственным участником, а транслируется в школу средствами его будущей работы.

Заключение

Разграничение экологически ответственного поведения и смежных конструктов – экологического сознания, культуры и ответственности как черты характера – позволяет определить его как интегративное личностное качество, в котором ценностное отношение к природе реализуется в регулярном природосберегающем действии. Такое определение смещает основание педагогического проектирования: устойчивость поведения обеспечивается организацией опыта ответственного действия и его осмыслением, а не приращением экологической информированности, что и объясняет ограниченную результативность преимущественно аудиторных форм экологической подготовки.

Предложенная структурно-функциональная модель соединяет целевой, теоретико-методологический, содержательно-смысловой, организационно-технологический, критериально-оценочный и результативный блоки в возвратный цикл, в котором диагностика уровня определяет отбор последующих форм деятельности. Состав формируемого качества раскрыт через три компонента с наблюдаемыми в волонтёрской практике показателями, а рефлексия определена как интегрирующий механизм, обеспечивающий переход от ситуативного действия к устойчивому поведению.

Установленное соответствие форм экологического волонтёрства доминантно формируемым компонентам показывает, что отбор практик подчиняется проектируемому результату, а не их доступности. Природоохранные акции эффективны на начальном этапе закрепления деятельностного компонента, тогда как просветительские и проектные формы в наибольшей мере отвечают задаче профессионального становления, поскольку требуют переноса освоенного действия на других субъектов.

Отличительным основанием модели выступает двойная субъектная позиция будущего педагога, который осваивает природоохранную практику и одновременно проектирует её для обучающихся. Эта позиция превращает волонтёрскую деятельность из внеучебного ресурса в системообразующее средство, связывающее личное становление студента с содержанием его будущей профессии и с национальной целью экологического благополучия.

Качественный критериально-уровневый аппарат, фиксирующий не объём участия, а меру осознанности, устойчивости и переноса действия, задаёт механизм индивидуализации траектории и замыкает проектировочный цикл. Тем самым формирование экологически ответственного поведения будущего педагога приобретает поведенческую устойчивость в той мере, в какой реальное природоохранное действие сопровождается рефлексией и соотносится с профессиональной ролью.

Список литературы

1. Блягоз Н.Ш., Туова Т.Г., Пшизова Е.Н., Тюльпарова С.М. Организационно-педагогические условия формирования экологической культуры обучающихся в процессе эколого-волонтерской деятельности // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 6-1. С. 176-189.
2. Брыксина Е.С. Структурно-функциональная модель формирования нравственной культуры студента вуза в волонтерской деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-4. С. 74-76.
3. Виситаева И.З. Опыт организации экологического волонтёрства в российских вузах // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 3 (112). С. 271-273.
4. Глухова А.А. Сущностные характеристики экологически ответственного поведения как личностного качества студентов педагогического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. № 7 (200). С. 53-59.
5. Захарова В.А. Высшее образование в системе развития экологического поведения российской молодежи // Гуманитарий Юга России. 2021. Т. 10. № 3. С. 128-137.
6. Иванова И.В., Коненкова Н.В. Рефлексивно-ценностный подход к формированию

экологически ответственного поведения подростков и молодежи // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 3 (15). С. 49-61.

7. Казначеева С.Н., Бичева И.Б., Казначеев Д.А. Волонтерское движение как воспитательный ресурс профессиональной подготовки обучающихся педагогического университета // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 159-162.

8. Клеймёнова Т.Н., Соколова Т.А., Хватыш Н.В. Роль волонтёрского движения в формировании ценностного отношения к природе в высшем учебном заведении // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-2. С. 141-144.

9. Ковалёва Н.С. Формирование экологической ответственности будущих учителей // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 4 (107). С. 76-79.

10. Ковалёва Н.С., Сметанина О.Н. Развитие экологически ответственного поведения у будущих учителей начальных классов // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2025. Т. 19. № 1. С. 123-131.

11. Мирошина Т.А., Резниченко И.Ю. Исследование проэкологического поведения студентов // Образование и общество. 2025. № 1 (150). С. 40-42.

12. Никитин Н.А. Модель формирования экологического сознания студентов вуза в рамках внеурочной деятельности: структура, особенности внедрения в педагогический процесс // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11. № 2. С. 302-309.

13. Савин С.Д., Третьякова И.Д. Стимулы и препятствия экологически ориентированного поведения студенческой молодежи // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2024. Т. 21. Вып. 2. С. 155-162.

14. Шахматов О.Д. Исследование мотивов к занятию волонтерской деятельностью у студентов педагогических направлений подготовки // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10-1. С. 290-299.

15. Шутенко А.И., Шутенко Е.Н., Мирошникова А.Н. Модель педагогического сопровождения волонтерской деятельности студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-3. С. 385-388.

A model for forming ecologically responsible behavior of pedagogical university students in volunteer activity

Anzhelika A. Glukhova
Specialist-expert
Volgograd State Social and Pedagogical University
Volgograd, Russia
referent@vspu.ru
ORCID 0009-0003-1882-1966

Received 05.06.2026
Accepted 20.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/o8665-2083-9833-h
EDN OQTFSX
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The growing weight of environmental well-being as a national development goal foregrounds the task of preparing a teacher able not only to transmit environmental knowledge but also to display stable patterns of nature-congruent conduct. A gap persists between students' declared environmental attitudes and their actual everyday practices, one that classroom instruction overcomes only weakly. The study aims to construct a structural-functional model for forming the ecologically responsible behavior of pedagogical university students through volunteer activity. It was carried out by means of conceptual-categorial analysis, systematization, classification, content analysis of the educational regulatory framework, and structural-functional modeling. The content of ecologically responsible behavior is specified as an integrative personal quality uniting cognitive, motivational-axiological, and activity-practical components. The proposed model combines target, theoretical-methodological, content-meaningful, organizational-technological, criterion-evaluative, and resultative blocks, and a correspondence is established between forms of environmental volunteering and the components they predominantly form. Pedagogical conditions for the model's effectiveness are identified, the key one being the dual subject position of the prospective teacher, who simultaneously masters conservation practice and designs it for learners. Environmental responsibility acquires behavioral stability mainly in situations of real conservation action followed by reflection, rather than through the isolated accumulation of environmental awareness, which shifts the design emphasis from the transmission of knowledge to the organization of experience of responsible participation.

Keywords

ecologically responsible behavior, environmental volunteering, pedagogical university students, structural-functional model, environmental education, value attitude toward nature, reflexive-activity approach.

References

1. Blyagoz N.Sh., Tuova T.G., Pshizova E.N., Tyulparova S.M. Organizational and pedagogical conditions for forming the environmental culture of learners in the process of ecological volunteer activity // Pedagogical Journal. 2023. Vol. 13. № 6-1. pp. 176-189.
2. Bryksina E.S. A structural-functional model of forming the moral culture of a university student in volunteer activity // Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. № 85-4. pp. 74-76.
3. Visitaeva I.Z. Experience of organizing environmental volunteering in Russian universities // The World of Science, Culture and Education. 2025. No. 3 (112). pp. 271-273.
4. Glukhova A.A. Essential characteristics of ecologically responsible behavior as a personal quality of pedagogical university students // Volgograd State Pedagogical University Bulletin. 2025. № 7 (200). pp. 53-59.
5. Zakharova V.A. Higher education in the system of developing the environmental behavior of Russian youth // Humanities of the South of Russia. 2021. Vol. 10. № 3. pp. 128-137.
6. Ivanova I.V., Konenkova N.V. A reflexive-value approach to forming the ecologically responsible behavior of adolescents and youth // Innovative Scientific Modern Academic Research Trajectory (INSIGHT). 2023. № 3 (15). pp. 49-61.
7. Kaznacheeva S.N., Bicheva I.B., Kaznacheev D.A. The volunteer movement as an educational resource for the professional training of pedagogical university students // Problems of Modern Pedagogical Education. 2021. № 70-1. pp. 159-162.
8. Kleymenova T.N., Sokolova T.A., Khvatysh N.V. The role of the volunteer movement in forming a value attitude toward nature in a higher education institution // Problems of Modern Pedagogical Education. 2023. № 79-2. pp. 141-144.
9. Kovaleva N.S. Formation of environmental responsibility of future teachers // World of Science, Culture and Education. 2024. № 4 (107). pp. 76-79.
10. Kovaleva N.S., Smetanina O.N. Development of ecologically responsible behavior in future primary school teachers // The Science of Person: Humanitarian Researches. 2025. Vol. 19. № 1. pp. 123-131.
11. Miroshina T.A., Reznichenko I.Yu. A study of the pro-environmental behavior of students //

Education and Society. 2025. № 1 (150). pp. 40-42.

12. Nikitin N.A. A model of forming the environmental consciousness of university students within extracurricular activity: structure and features of implementation in the pedagogical process // Samara Journal of Science. 2022. Vol. 11. № 2. pp. 302-309.

13. Savin S.D., Tretyakova I.D. Incentives and obstacles to the environmentally oriented behavior of student youth // The Social and Humanitarian Sciences in the Far East. 2024. Vol. 21. Issue 2. pp. 155-162.

14. Shakhmatov O.D. A study of the motives for volunteer activity among students of pedagogical training programs // Psychology. Historical-Critical Reviews and Current Researches. 2023. Vol. 12. № 10-1. pp. 290-299.

15. Shutenko A.I., Shutenko E.N., Miroshnikova A.N. A model of pedagogical support for students' volunteer activity // Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. № 85-3. pp. 385-388.

Историко-педагогическая реконструкция становления региональной системы теологического образования в Уральском регионе

Иван Федорович Парамонов
Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Теологии
Миссионерский институт
Екатеринбург, Россия
ann-21323@yandex.ru
ORCID 0000-0002-8287-1365

Поступила в редакцию 26.06.2026
Принята 10.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 37.013.73 + 378.147
DOI 10.25726/e1907-3938-0333-p
EDN ORARKW
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к теологическому образованию как значимому сегменту современного образовательного пространства при одновременной недостаточной разработанности вопросов его региональной организации в историко-педагогическом аспекте. Цель статьи – осуществить историко-педагогическую реконструкцию становления региональной системы теологического образования в Уральском регионе и выявить педагогические механизмы, обеспечившие ее преемственность, институциональное усложнение и переход к межсегментной модели развития. Методологическую основу составили историко-педагогический, системный и региональный подходы. Применялись методы историко-педагогической реконструкции, периодизации, сравнительно-исторического анализа и педагогического моделирования. Установлено, что развитие теологического образования в Уральском регионе прошло восемь качественно различимых этапов – от ранних монастырских школ XVIII века до современного интеграционно-цифрового этапа институционального усложнения. Показано, что региональная система теологического образования формировалась не как совокупность изолированных учреждений, а как целостное межсегментное образование, основанное на взаимодействии церковных, светских и просветительских субъектов. Научная новизна состоит в том, что впервые осуществлена педагогическая концептуализация региональной системы теологического образования как полисубъектной, ценностно обусловленной образовательной организации, функционирующей в логике согласования церковных и светских институтов, формального, неформального и информального образования при педагогически управляемом включении цифровых механизмов координации.

Ключевые слова

история педагогики, теологическое образование, Уральский регион, региональная система образования, историко-педагогическая реконструкция, межсегментная интеграция, цифровизация образования, региональная архитектоника, образовательная экосистема.

Введение

Изучение теологического образования в современной педагогической науке постепенно выходит за пределы анализа отдельных образовательных организаций и требует обращения к региональному уровню как пространству устойчивых связей между церковными, светскими, просветительскими и

общественными субъектами. В научной литературе представлены исследования по истории духовного и богословского образования в России, по истории образования на Урале, а также по современному развитию теологического образования в постсоветский период.

К числу работ, посвященных истории духовного и богословского образования в России, относятся исследования Н.Ю. Суховой (Сухова, 2006, 2007, 2011, 2012), К.М. Товбина (Товбин, 2015), Л.Е. Шапошникова (Шапошников, 2015), Е.В. Костецкой, Л.Н. Сусловой (Костецкая, 2022) и других авторов. История образования на Урале рассматривается в трудах С.Ю. Акишина (Акишин, 2024), В.С. Блохина (Блохин, 2008), А.В. Мангилевой (Мангилева, 2015, 2020), А.А. Мурзина (Мурзин, 2011), А.С. Палкина (Палкин, 2016), Е.Н. Спектор (Спектор, 2007), Е.Э. Чумаковой (Чумакова, 2010) и других исследователей. Современное развитие теологического образования в постсоветский период анализируется в работах митрополита Илариона (Алфеева) (Алфеев, 2016), С.Ю. Дивногорцевой (Дивногорцева, 2019), А.А. Зайцева (Зайцев, 2019), А.А. Ларина (Ларин, 2021) и других авторов. При этом значительная часть современных исследований сосредоточена на дисциплинарной идентификации теологии, ее академическом статусе и институционализации, а также на терминологических дискуссиях о содержании религиозного и религиоведческого образования (Геранина, 2016). Данная линия особенно отчетливо представлена в трудах О.С. Батуриной (Батурина, 2024), Г.В. Демидова (Демидов, 2015), С.А. Колесникова (Колесников, 2018), Е.В. Мочалова (Мочалов, 2017), А.М. Прилуцкого (Прилуцкий, 2014, 2022), Е.И. Уфимцевой (Уфимцева, 2016) и Д.В. Шмонина (Шмонин, 2015).

Педагогический ракурс проблемы разработан существенно слабее: вопросы образовательных результатов, наставничества, непрерывности подготовки, цифровизации и координации между различными сегментами образовательного пространства рассматриваются в работах Е.В. Грязновой (Грязнова, 2022), А.В. Зыкина (Зыкин, 2024), И.Я. Мурзиной, Н.А. Симбирцевой (Мурзина, 2022), Г.И. Теплых (Теплых, 2022) и А.В. Федорова (Федоров, 2012). Вследствие этого региональная система теологического образования как целостный объект историко-педагогического анализа до настоящего времени описана фрагментарно, что затрудняет объяснение преемственности образовательных форм, характера взаимодействия субъектов и перехода к современным форматам развития.

Особый интерес представляет Уральский регион, где прослеживаются дореволюционные формы церковного образования, последующий институциональный разрыв, восстановительные процессы конца XX века и современное усложнение образовательной структуры, связанное с развитием направления подготовки 48.00.00 Теология и цифровым сопровождением образовательных процессов. Уральская историко-педагогическая традиция характеризуется поликонфессиональностью и устойчивым взаимодействием церковных, светских и просветительских практик (Ильин, 2013), что позволяет рассматривать регион как пространство формирования особой модели теологического образования.

Проблема исследования состоит в том, что историческая динамика теологического образования в Уральском регионе чаще интерпретируется как история отдельных институций, тогда как педагогически более продуктивным является рассмотрение этого процесса как становления региональной системы. Такой подход позволяет выявить не только последовательность институциональных изменений, но и механизмы преемственности, координации и усложнения связей между различными субъектами образовательного процесса, которые в существующих исследованиях представлены недостаточно полно.

Цель исследования – реконструировать основные этапы становления региональной системы теологического образования в Уральском регионе и выявить педагогические механизмы, обеспечившие ее преемственность, институциональное усложнение и переход к межсегментной модели развития. В таком ракурсе исследование ориентировано не только на историческое описание, но и на выявление логики взаимодействия церковных, светских и просветительских структур в образовательном пространстве региона.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составили историко-педагогический, системный и региональный подходы. Историко-педагогический подход позволил рассматривать теологическое

образование как развивающееся во времени образовательное явление, системный подход обеспечил переход от анализа отдельных организаций к изучению совокупности взаимосвязанных субъектов, а региональный подход дал возможность учесть специфику Урала как особого социокультурного пространства.

В исследовании использовались методы историко-педагогической реконструкции, периодизации, сравнительно-исторического анализа, интерпретации научных и нормативных источников, а также элементы педагогического моделирования. Источниковую базу составили монографические, диссертационные и статейные труды по истории духовного и теологического образования; публикации о становлении и развитии Екатеринбургской духовной семинарии и Миссионерского института; материалы, отражающие развитие образовательных структур Уральского региона; нормативные документы Министерства образования и науки Российской Федерации, регулирующие направление подготовки 48.00.00 Теология; а также современные исследования по проблемам цифровизации и межсегментной координации в теологическом образовании.

Для источниковедческой конкретизации в данную базу вошли работы по институционализации и академическому статусу теологии, связанные с именами О.С. Батуриной (Батурина, 2024), Г.В. Демидова (Демидов, 2015), С.А. Колесникова (Колесников, 2018), Е.В. Мочалова (Мочалов, 2017), А.М. Прилуцкого (Прилуцкий, 2014), Е.И. Уфимцевой (Уфимцева, 2016) и Д.В. Шмонина (Шмонин, 2015) и других, а также исследования педагогических аспектов современного теологического образования, выполненные Е.В. Грязновой (Грязнова, 2022), А.В. Зыкиным (Зыкин, 2024), И.Я. Мурзиной и Н.А. Симбирцевой (Мурзина, 2022), Г.И. Теплых (Теплых, 2022) и других авторов.

Результаты и обсуждение

Историко-педагогическая реконструкция позволила установить, что становление региональной системы теологического образования в Уральском регионе происходило поэтапно и сопровождалось изменением институциональных форм, состава субъектов и механизмов педагогической преемственности. В связи с этим дальнейшее представление результатов организовано в логике периодизации, таблица 1 «Этапы становления и развития региональной системы теологического образования в Уральском регионе» обобщает восемь этапов развития системы по критериям периода, институциональных событий, типов образовательных организаций, доминирующих субъектов и способов трансляции теологического знания.

Таблица 1. Этапы становления и развития региональной системы теологического образования в Уральском регионе

№	Период	Наименование этапа	Ключевые институциональные события	Тип образовательной организации	Доминирующие субъекты	Педагогические механизмы преемственности
I	Начало XVIII в.	Зарождение духовного образования	Открытие монастырских школ на фоне государственной политики освоения приуральских территорий	Монастырская школа	Монастыри, епархиальная администрация	Устная трансляция, наставничество, литургическая практика
II	Вторая четверть XVIII в.	Становление сетевой монастырской инфраструктуры	Расширение сети монастырских школ как первых центров богословского образования в регионе	Монастырская сеть	Монастыри, приходское духовенство	Семинарский устав, письменная трансляция текстов

III	Конец XVIII – начало XIX в.	Учреждение епархиальной системы	Открытие Пермской епархии и Пермской духовной семинарии (1800 г.), определившей вектор богословского знания на Урале более чем на столетие	Семинария губернского уровня	Пермская епархия, государство	Реформа духовного образования 1808-1814 гг.; нормативная унификация программ
IV	Первая треть XIX в. – начало XX в.	Многоуровневое развитие в Екатеринбурге	Открытие приходского духовного училища при кафедральном соборе (1818 г.), мужского и женского училищ, школы псаломщиков	Многоуровневая система (училище – курсы – семинария)	Екатеринбургская епархия, церковные братства, духовенство	Институциональная дифференциация по уровням и контингентам; просветительские братства
V	1912-1919 гг.	Оформление самостоятельного семинарского ядра и кризис	Открытие Екатеринбургской духовной семинарии (1912-1916 гг.) как регионального центра подготовки клира; первый выпуск (1918 г.) в условиях революционного кризиса; эксперимент Народно-богословского института (1918-1919 гг.)	Классическая духовная семинария + ранняя форма публичного богословия	Семинария, братства, епархиальная администрация	Преемственность содержания при трансформации форм; практика диалога с поликонфессиональной средой
VI	1920-е – 1980-е гг.	Деинституционализация и «педагогика сопротивления»	Демонтаж институциональной инфраструктуры духовных школ; смещение религиозного просвещения в неформальные и латентные форматы приходской, семейной и общинной жизни	Неформальное / информальное образование	Приходские общины, семья, монастыри	Семейно-общинная трансляция; хранение текстуальной культуры; скрытая катехизация
VI	Конец	Постсоветска	Открытие	Формальное	Епархия,	Возрождение

I	1980-х – начало 2010-х гг.	я реинституционализация	Екатеринбургского духовного училища (1995 г.); преобразование в духовную семинарию (2001 г.); государственная лицензия (2002 г.); старт кафедры теологии в РГППУ; Центр дистанционного обучения ПСТБИ (с 1994 г.) как прообраз цифровых форматов	церковное + начало государственно-академической интеграции	светские вузы, Миссионерский институт, государство	вертикали подготовки (приход – курсы – семинария – вуз); первые дистанционные форматы
VII	С 2010-х гг. по настоящее время	Сетевая консолидация и цифровая медиатизация	Открытие кафедры теологии в УГГУ (2010 г.); формирование Совета по теологическому образованию при правящем архиерее (2015 г.); включение в НОТА; цифровые LMS; гибридное обучение; государственная и церковная аккредитация образовательных программ	Межсегментная образовательная экосистема с цифровой координацией	Духовная семинария, Миссионерский институт, кафедры теологии в УГГУ и других вузах, Совет, епархия	LMS, гибридные форматы, наставничество в цифровой среде, межинституциональные соглашения

Представленная периодизация показывает, что развитие региональной системы теологического образования в Уральском регионе определялось не только сменой хронологических этапов, но и последовательным изменением институциональных форм, круга ведущих субъектов и педагогических механизмов преемственности. Это позволяет перейти от сводного описания этапов к их содержательному анализу и рассмотреть, каким образом на каждом историческом отрезке трансформировались функции образовательных организаций, характер взаимодействия церковных и светских структур, а также способы передачи теологического знания.

Становление духовной школы на Среднем Урале было обусловлено не «самодовлеющей» логикой церковной администрации, а запросом на подготовку кадров в регионе с высокой социальной динамикой и выраженной поликонфессиональностью. Как показывают исследования А.В. Мангилевой (Мангилева, 2020), модели теологического образования напрямую зависели от локальных социально-экономических условий. В экономически депрессивных центрах (Верхотурье) доминировала консервативная клановая модель воспроизводства духовенства, тогда как в развивающихся торговых центрах (Ирбит) семинарское образование превращалось в значимый социальный лифт. Это позволяет рассматривать теологическое образование не как унифицированную схему, а как адаптивную систему, чутко реагирующую на региональную специфику.

Существенное влияние на конфигурацию уральской богословской школы оказали старообрядческие общины, сформировавшие установки на необходимость работы с письменными источниками, устойчивые формы внутриобщинной самоорганизации и сравнительно высокий уровень грамотности (Алеврас, 2012). Полемика против раскола и дискуссии о единоверии формировали спрос на компетенции аргументации, работы с источниками и публичного диалога – именно те интеллектуально-коммуникативные навыки, которые впоследствии оказались созвучны задачам систематического богословского образования.

Учреждение братства во имя праведного Симеона Верхотурского (1886), деятельность которого включала поддержку церковноприходских школ, формирование приходских библиотек и издание епархиальной газеты, обнаруживает раннюю модель межсегментной образовательной инфраструктуры: от элементарной грамотности до устойчивых каналов распространения конфессионально значимого знания. Тем самым уже в дореволюционный период складывалась не просто система учреждений, а ценностно связанная образовательная среда, объединявшая формальные, неформальные и просветительские формы.

Революционный и раннесоветский период обнажил уязвимость сложившейся системы и одновременно продемонстрировал ее значительный адаптационный потенциал. Принятое в мае 1917 года Екатеринбургским епархиальным собранием решение о разделении духовных учебных заведений на общеобразовательную и специализированную богословскую школы предстает как осознанная попытка опережающей трансформации. Выстраивалась модель, позволявшая сохранить теологическое ядро образования при усилении секуляризационных тенденций. Эксперимент с Народно-богословским институтом (1918–1919) с его вечерним режимом работы и массовой аудиторией (до 200 человек) стал ранней формой неформального теологического образования для мирян, заложившей принцип доступности богословского знания за пределами корпоративно-сословной модели.

Продолжительный советский период (1920-е – 1980-е годы) не привел к полному уничтожению механизмов педагогической преемственности (Сергеев, 2024). Религиозное просвещение смещалось в сферу приходских практик, семейной передачи веры и неформального общинного общения, превращаясь в «педагогику сопротивления», поддерживавшую идентичность и память о дореволюционной образовательной традиции. Это означает, что для анализа теологического образования педагогически значимыми являются не только официальные институты, но и неформальные механизмы преемственности, просветительские практики и культурные формы трансляции знания.

Открытие Екатеринбургского духовного училища в 1995 году и его преобразование в духовную семинарию в 2001 году (государственная лицензия – 2002 года) знаменовали не только институциональное возрождение, но и качественный сдвиг (История, 2026). Теологическое образование начало встраиваться в государственно-академические регуляторы. Одновременно открытие в 1994 году Центра дистанционного обучения ПСТБИ стало стратегическим ответом на острейший кадровый дефицит и географическую разбросанность паствы, сформировав прообраз современных цифровых образовательных форматов.

Постсоветская реинституционализация коренилась в глубокой трансформации религиозности населения, восстановлении храмовой сети и росте общественного запроса на духовно-нравственное образование. Начальные формы образовательной активности – приходские воскресные школы, катехизаторские и миссионерские курсы – возникали как ответ на стихийный запрос мирян «снизу», принципиально отличавшийся от дореволюционной сословной модели, адресованной преимущественно детям духовенства. Тем самым постсоветская система изначально была ориентирована на межсегментный охват: от систематической подготовки клира до широкого просвещения мирян.

Открытие кафедры теологии в Уральском государственном горном университете (2010), реализующей уникальную модель параллельной подготовки православных и исламских теологов, воплотила принцип межконфессионального диалога в структуру академического образования (Суслонов, 2024). Формирование Совета по теологическому образованию при правящем архиерее (2015) институционализировало стратегическое управление и координацию сетевой модели, обеспечив ее

устойчивость и включенность в региональную научно-образовательную повестку.

На современном этапе цифровизация выступает не просто технологическим фоном, а элементом педагогически организованного развития системы. LMS, гибридные форматы, цифровой мониторинг и иные механизмы поддерживают связность субъектов и устойчивость образовательных маршрутов. Это дает основания утверждать, что цифровая среда в региональной системе теологического образования может выполнять интегративную функцию, если ее включение подчинено образовательным целям и ценностно-смысловому ядру подготовки.

Существенным результатом историко-педагогической реконструкции стало выявление того, что развитие региональной системы происходило не как линейное расширение сети учреждений, а как процесс институционального усложнения и наращивания связности между различными субъектами образовательного пространства. Анализ позволил идентифицировать следующие педагогические механизмы, обеспечивавшие преемственность системы в периоды ее трансформаций:

– механизм ценностного ядра – сохранение богословско-антропологических оснований подготовки независимо от смены институциональных оболочек;

– механизм полисубъектной координации – функциональное дополнение церковных, светских и просветительских акторов, создающее системную связность;

– механизм адаптивной трансформации форм – способность системы переходить от формальных к неформальным и информальным форматам без утраты содержательной преемственности;

– механизм диалогической открытости – исторически сложившаяся на Урале практика межконфессионального взаимодействия, задававшая аргументативный характер богословской подготовки;

– механизм цифровой медиатизации – на современном этапе – педагогически управляемое встраивание цифровых инструментов в образовательную коммуникацию и навигацию.

– Указанные механизмы объясняют, почему региональная система теологического образования демонстрировала устойчивость даже в периоды институционального ослабления (советский этап) и способность к быстрой реконструкции после снятия государственных ограничений.

Историко-педагогическая реконструкция позволила педагогически уточнить ряд ключевых понятий. Региональная система теологического образования определяется как целостное регионально обусловленное образование, обладающее не только институциональным, но и межсегментным характером. Оно функционирует в логике согласования церковных и светских институтов, формального, неформального и информального образования, а также цифровых механизмов координации и сопровождения образовательных процессов. Это определение расширяет понятийно-категориальный аппарат общей педагогики применительно к теологическому образованию в цифровой среде.

Региональная архитектоника теологического образования понимается как структурно-функциональная организация образовательного пространства, раскрывающая состав субъектов системы, механизмы их взаимодействия, формы наставнического сопровождения, условия гибридного обучения и способы интеграции цифровых инструментов в процессы подготовки, просвещения и образовательной навигации. Межсегментная интеграция в применении к теологическому образованию означает устойчивое функциональное взаимодействие церковных, государственно-академических, просветительских и неформальных образовательных сегментов, формирующее связность маршрутов и взаимодополнение функций. Управляемая цифровизация характеризует процесс педагогически ориентированного, ценностно осмысленного и методически обеспеченного включения цифровых инструментов в образовательный процесс теологической подготовки, в котором цифровые средства подчинены содержательным и воспитательным целям, а не замещают их.

На основе историко-педагогической реконструкции обоснована педагогическая концепция развития региональной системы теологического образования в условиях цифровизации, включающая: согласование ценностно-смыслового ядра теологической подготовки; межсегментную связность образовательных маршрутов; координацию церковных и светских субъектов; педагогически управляемое включение цифровой среды в образовательный процесс. Тем самым предлагается новая

модель педагогического описания и проектирования развития региональной системы теологического образования не как совокупности локальных практик, а как целостной образовательной экосистемы.

Разработанная структурно-функциональная модель региональной архитектоники теологического образования раскрывает состав субъектов системы (духовная семинария, Миссионерский институт, кафедры теологии в государственных вузах, приходские структуры, просветительские центры, Совет по теологическому образованию), механизмы их взаимодействия (нормативно-договорная координация, сетевые соглашения, совместные образовательные программы), формы наставнического сопровождения (тьюторство, духовническая практика, академическое научное руководство) и способы интеграции цифровых инструментов (LMS Moodle, вебинарные платформы, цифровые образовательные ресурсы, мессенджер-коммуникации).

Реконструированная восьмиэтапная периодизация уточняет общую логику исторического развития теологического образования за счет ее региональной конкретизации. Материалы по Уральскому региону свидетельствуют о том, что системные свойства теологического образования сохранялись и в условиях институциональной редукции, поскольку воспроизводство образовательных функций обеспечивалось не только формальными организациями, но и устойчивой сетью субъектов, связанных отношениями ценностной, содержательной и педагогической преемственности.

Выводы

Проведенное исследование позволило установить, что становление теологического образования в Уральском регионе носило системный, поэтапный и регионально обусловленный характер. Историко-педагогическая реконструкция показала, что развитие данной сферы не сводилось к смене отдельных образовательных учреждений, а представляло собой длительный процесс формирования устойчивой региональной системы, в рамках которого последовательно изменялись институциональные формы, состав ведущих субъектов и способы передачи теологического знания. В этом отношении выделение восьми качественно различимых этапов – от ранних монастырских школ XVIII века до современного этапа сетевой консолидации и цифровой медиатизации – позволяет рассматривать историю теологического образования на Урале как внутренне связный и структурированный процесс.

Результаты исследования показывают, что региональная система теологического образования формировалась не как совокупность изолированных учреждений, а как целостное межсегментное образование, основанное на взаимодействии церковных, светских, просветительских и общественных субъектов. Ее устойчивость обеспечивалась не только наличием формально организованных образовательных структур, но и действием педагогических механизмов преемственности, сохранявших воспроизводство теологического знания даже в периоды институционального ослабления или разрыва. Тем самым установлено, что системность теологического образования на региональном уровне может поддерживаться не только через официальные организации, но и через сеть функционально и ценностно связанных субъектов, включенных в общее образовательное пространство.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении понятийного аппарата, применимого к анализу теологического образования как предмета историко-педагогического изучения. В работе педагогически конкретизированы понятия «региональная система теологического образования», «региональная архитектоника», «межсегментная интеграция» и «управляемая цифровизация», что позволяет описывать не только институциональное устройство данной системы, но и механизмы ее внутренней согласованности, преемственности и адаптации к современным условиям. Благодаря этому расширяются аналитические возможности истории педагогики применительно к теологическому образованию, развивающемуся на пересечении церковных, светских и цифровых образовательных практик.

На концептуальном уровне исследование позволило обосновать представление о региональной системе теологического образования как о целостной образовательной экосистеме, обладающей собственной структурой, функциями и логикой развития. Такой подход дает возможность перейти от описания локальных практик к анализу их взаимосвязей и тем самым точнее объяснить, каким образом в условиях Уральского региона обеспечивались преемственность подготовки, институциональное

усложнение и постепенный переход к межсегментной модели развития. В этом контексте теологическое образование предстает не только как совокупность отдельных форм подготовки, но и как особая региональная архитектоника, объединяющая традиционные духовные формы обучения, государственно-академические механизмы и современные цифровые средства координации.

Практическая значимость полученных результатов связана с возможностью их использования при проектировании современных моделей развития региональной системы теологического образования в условиях цифровизации. Выявленные этапы, закономерности и механизмы преемственности могут быть применены при разработке образовательных программ, моделей взаимодействия между духовными школами и светскими вузами, а также при совершенствовании региональных форм координации в сфере теологического образования.

Перспективы дальнейшей работы связаны с разработкой критериев оценки качества развития региональной системы теологического образования и с уточнением механизмов педагогически управляемой цифровой координации, обеспечивающей ее устойчивость в изменяющейся образовательной среде.

Список литературы

1. Акишин С.Ю. К истории высшего богословского образования в Екатеринбургской епархии в XX – первой четверти XXI в. // Вестник Екатеринбургской духовной семинарии. 2024. № 47. С. 89-115.
2. Алеврас Н.Н. Локальная культура горнозаводского населения дореволюционного Урала в контексте исторических свидетельств и фольклорных произведений // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 20 (274). С. 11-17.
3. Алфеев И. Теология в современном российском академическом пространстве // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2016. № 3 (34). С. 224-239.
4. Батурина О.С. Институциализация духовно-нравственного просвещения // KANT: Social Sciences & Humanities. 2024. № 3 (19). С. 131-138.
5. Блохин В.С. Уральские монастыри на страницах учебно-методических изданий по региональной истории // Культура Урала в XVI-XXI вв.: исторический опыт и современность. Книга первая: материалы докладов и сообщений Всероссийской научной конференции, посвященной 75-летию профессора В.Г. Чуфарова (22 февраля 2008 г., Екатеринбург). Екатеринбург: Банк культурной информации, 2008. С. 147-150.
6. Геранина Г.А. Религиозное и религиоведческое образование: термины и дискуссии // NOMOTHETIKA: Философия. Социология. Право. 2016. № 3 (224). С. 106-109.
7. Грязнова Е.В., Мальцева С.М. Высшее светское теологическое образование в системе непрерывного образования в современной России // Непрерывное образование: XXI век. 2022. № 4(40). С. 29-40.
8. Демидов Г.В. Религиозное образование в постсекулярном обществе // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 124-131.
9. Дивногорцева С.Ю. Теология и педагогика в современном вузе: основы синергии // Проблемы современного образования. 2019. № 2. С. 18-27.
10. Зыкин А.В., Теплых Г.И., Левицкая А.А. Межкультурная и межрелигиозная коммуникация в условиях цивилизационных угроз // Наука. Общество. Государство. 2024. Т. 12. № 4 (48). С. 138-148.
11. Иеромонах Онуфрий (Ларин). Исторические, правовые и культурные предпосылки возрождения теологического образования в постсоветской России // Христианское чтение. 2021. № 3. С. 181-191.
12. Ильин М.С. Взаимодействие ислама и православия в контексте колонизационных процессов в Урало-Поволжье (историографический дискурс) // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 6 (297). С. 96-102.
13. История // Екатеринбургская духовная семинария: официальный сайт // epds.ru. 2026.
14. Колесников С.А. Современная теология и современная наука: перспективы сотрудничества // Христианское чтение. 2018. № 5. С. 73-84.

15. Корнилий (Зайцев), иером. К 25-летию возрождения духовного образования на Урале // Вестник Екатеринбургской духовной семинарии. 2019. № 3 (27). С. 13-28.

16. Костецкая Е.В., Суслова Л.Н. Развитие образования в Сибири в первой четверти XVIII века // Научный диалог. 2022. Т. 11. № 6. С. 429-453.

17. Мангилева А.В. Социокультурный облик приходского духовенства Пермской губернии в XIX – начале XX в.: монография. Екатеринбург: Уральский федеральный университет; Университетское издательство, 2015. 477 с.

18. Мангилева А.В. Городское духовенство Среднего Урала в первой четверти XIX в. по данным клировых ведомостей: Верхотурье // Вестник Екатеринбургской духовной семинарии. 2020. № 2(30). С. 172-186.

19. Мочалов Е.В. Философия религии и теология: диалог или противостояние // Социально-политические науки. 2017. № 6. С. 41-44.

20. Мурзин А.А. Религиозность в системе духовной культуры горнозаводского населения Урала (XVIII – начало XX в.) // Дискуссия. 2011. № 6. С. 51-53.

21. Мурзина И.Я., Симбирцева Н.А. Теологическое образование и теологическое просвещение в современной России: концептуализация, направленность и перспективы развития // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 8. С. 11-32.

22. Палкин А.С. Единоверие в середине XVIII – начале XX века: общероссийский контекст и региональная специфика. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2016. 333 с.

23. Прилуцкий А.М. Теология и религиоведение: взаимодействие парадигм и концепций (вместо предисловия) // Религия. Церковь. Общество. 2014. № 3. С. 11-15.

24. Прилуцкий А.М., Шмонин Д.В. Институциализация теологии: опыт и перспективы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. 2022. Т. 38. № 2. С. 254-263.

25. Сергеев С.А. Деятельность городского православного прихода горнозаводского Урала в первое десятилетие советской власти в современных исторических исследованиях // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2024. Т. 24. № 2. С. 36-49. DOI: 10.14529/ssh240205.

26. Спектор Е.Н. Развитие системы образования на Урале в XVIII – начале XX вв. // Известия Уральского государственного горного университета. 2007. № 22. С. 149-155.

27. Суслонов П.Е. Межконфессиональные отношения в Свердловской области: особенности, противоречия, перспективы // Международное сотрудничество евразийских государств: политика, экономика, право. 2024. № 2. С. 70-74.

28. Сухова Н.Ю. Высшая духовная школа: проблемы и реформы (вторая половина XIX века). М|осква: Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2006. 658 с.

29. Сухова Н.Ю. Реформы высшего православного духовного образования в России во второй половине XIX века: дис. … канд. ист. наук. Москва, 2007. 421 с.

30. Сухова Н.Ю. Подготовка и аттестация научно-педагогических кадров в православных духовных академиях в контексте высшего образования в России (1808-1918 гг.): автореф. дис. … д-ра ист. наук: 07.00.02. Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет. Москва, 2011. 36 с.

31. Сухова Н.Ю. Русская богословская наука (по докторским и магистерским диссертациям 1870-1918 гг.). Москва: ПСТГУ, 2012. 374 с.

32. Сухова Н.Ю. «Воспитание юношества, Церкви посвященного»: духовно-учебная реформа 1808-1814 гг. и святитель Филарет // Филаретовский альманах. 2011. Вып. 7. С. 140-162.

33. Теплых Г.И., Левицкая А.А. Теология в контексте угроз цифровизации // Теологическое образование в условиях цифровизации: вызовы, смыслы, практики: сборник материалов регионального этапа V Всероссийской научно-практической конференции «Теология в научно-образовательном пространстве» (21-22 октября 2021 г., Екатеринбург). Миссионерский институт; Уральский государственный педагогический университет. Под науч. ред. Н.А. Дьячковой. Екатеринбург, 2022. С. 8-20.

34. Товбин К.М. Православное единоверие и его роль в русской секуляризации // Труды

Карельского научного центра Российской академии наук. 2015. № 8. С. 83-96.

35. Уфимцева Е.И. Религиозное образование: основные подходы к определению и типологизации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2016. № 3. С. 289-296.

36. Федоров А.В., Онкович А.В. Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом: актуальность исследования // Медиаобразование. 2012. № 5. С. 45-54.

37. Чумакова Э.Е. Епархиальное женское училище Екатеринбурга (1880-1920). Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2010. 459 с.

38. Шапошников Л.Е. Становление и развитие духовного образования в России // Нижегородское образование. 2015. № 2. С. 129-135.

39. Шмонин Д.В. Философия, теология и ценностно-смысловая сфера в образовании // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2015. Т. 16. № 4. С. 207-222.

Historical and pedagogical reconstruction of the formation of the regional system of theological education in the Ural region

Ivan F. Paramonov
candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of theology
Missionary Institute
Yekaterinburg, Russia
ann-21323@yandex.ru
ORCID 0000-0002-8287-1365

Received 27.03.2026
Accepted 01.04.2026
Published 15.05.2026

UDC 37.013.73 + 378.147
DOI 10.25726/e1907-3938-0333-p
EDN ORARKW
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The relevance of the study is conditioned by growing scholarly interest in theological education as a significant segment of the contemporary educational space, alongside the insufficient elaboration of its regional organization in the historical and pedagogical dimension. The purpose of the article is to carry out a historical and pedagogical reconstruction of the formation of the regional system of theological education in the Ural region and to identify the pedagogical mechanisms that ensured its continuity, institutional complication, and transition to an inter-segment model of development. The methodological framework of the study is based on historical-pedagogical, systemic, and regional approaches. The research methods included historical and pedagogical reconstruction, periodization, comparative historical analysis, and pedagogical modeling. It has been established that the development of theological education in the Ural region passed through eight qualitatively distinct stages, from the early monastic schools of the eighteenth century to the contemporary integration-digital stage of institutional complication. The study shows that the regional system of theological education was formed not as a set of isolated institutions, but as an integral inter-segment entity based on the interaction of ecclesiastical, secular, and educational actors. The scientific novelty of the study lies in the fact that it is the first to provide a pedagogical conceptualization of the regional system of theological education as a polysubject, value-

conditioned educational organization functioning through the coordination of ecclesiastical and secular institutions, formal, non-formal, and informal education, with the pedagogically managed inclusion of digital coordination mechanisms.

Keywords

history of pedagogy, theological education, Ural region, regional educational system, historical and pedagogical reconstruction, inter-segment integration, digitalization of education, regional architectonics, educational ecosystem.

References

1. Akishin S.Yu. To the history of higher theological education in the Ekaterinburg diocese in the 20th – first quarter of the 21st century // Ekaterinburg Theological Seminary Bulletin. 2024. № 47. pp. 89-115.
2. Alevras N.N. Local culture of the mining population of the pre-revolutionary Urals in the Context of historical evidence and folklore works // Chelyabinsk State University Bulletin. 2012. № 20 (274). pp. 11-17.
3. Alfeev I. Theology in the modern Russian academic space // State, religion, Church in Russia and abroad. 2016. № 3 (34). pp. 224-239.
4. Baturina O.S. Institutionalization of spiritual and moral education // KANT: Social Sciences & Humanities. 2024. № 3 (19). pp. 131-138.
5. Blokhin V.S. Ural Monasteries on the Pages of Educational and Methodological Publications on Regional History // Culture of the Urals in the 16th-21st Centuries: Historical Experience and Modernity. Book One: Proceedings of the All-Russian Scientific Conference Dedicated to the 75th Anniversary of Professor V.G. Chufarov (February 22, 2008, Yekaterinburg). Yekaterinburg: Bank of Cultural Information, 2008. pp. 147-150.
6. Geranina G.A. Religious and Religious Studies Education: Terms and Discussions // Nomothetika: Philosophy. Sociology. Law. 2016. № 3 (224). pp. 106-109.
7. Gryaznova E.V., Maltseva S.M. Higher secular theological education in the system of continuous education in modern Russia // Continuous Education: XXI Century. 2022. No. 4(40). pp. 29-40.
8. Demidov G.V. Religious Education in a Postsecular Society // Higher Education in Russia. 2015. № 5. pp. 124-131.
9. Divnogortseva S.Yu. Theology and pedagogy in a modern university: the basics of synergy // Problems of Modern Education. 2019. № 2. pp. 18-27.
10. Hieromonk Onufriy (Larin). Historical, legal, and cultural prerequisites for the revival of theological education in post-Soviet Russia // Christian Reading. 2021. № 3. pp. 181-191.
11. Korniliy (Zaitsev), Hieromonk. On the 25th anniversary of the revival of spiritual education in the Urals // Ekaterinburg Theological Seminary Bulletin. 2019. № 3 (27). pp. 13-28.
12. Zykin A.V., Teplykh G.I., Levitskaya A.A. Intercultural and interreligious communication in the face of civilizational threats // Nauka. Society. State. 2024. Vol. 12. № 4(48). pp. 138-148.
13. Ilyin M.S. Interaction of Islam and Orthodoxy in the Context of Colonization Processes in the Ural-Volga Region (Historiographical Discourse) // Chelyabinsk State University Bulletin. 2013. № 4 6 (297). pp. 96-102.
14. History // Ekaterinburg Theological Seminary: official website //epds.ru. 2026.
15. Kolesnikov S.A. Modern theology and modern science: prospects for cooperation // Christian Reading. 2018. № 5. pp. 73-84.
16. Kostetskaya E.V., Suslova L.N. The Development of Education in Siberia in the First Quarter of the 18th Century // Scientific Dialogue. 2022. Vol. 11. No. 6. Pp. 429–453.
17. Mangileva A.V. The sociocultural image of the Parish Clergy of the Perm Province in the 19th and Early 20th Centuries: A Monograph. Yekaterinburg: Ural Federal University; University Publishing House, 2015. 477 p.
18. Mangileva A.V. The Urban clergy of the Middle Urals in the First Quarter of the 19th century according to the clerical records: Verkhoturye // Ekaterinburg Theological Seminary Bulletin. 2020. № 2 (30). Pp. 172-186.

19. Mochalov E.V. Philosophy of religion and theology: dialogue or confrontation // Social and Political Sciences. 2017. № 6. pp. 41-44.

20. Murzin A.A. Religiousness in the spiritual culture of the mining population of the Urals (18th – early 20th centuries) // Discussion. 2011. № 6. pp. 51-53.

21. Murzina I.Ya., Simbirtseva N.A. Theological education and theological enlightenment in modern Russia: Conceptualization, Orientation, and Development Prospects // Education and Science. 2022. Vol. 24. № 8. pp. 11-32.

22. Palkin A.S. Edinoverie from the mid-18th to the early 20th century: the all-Russian context and regional specifics. Yekaterinburg: Ural University Press; University Publishing House, 2016. 333 p.

23. Prilutsky A.M. Theology and religious studies: interaction of paradigms and concepts (instead of the preface) // Religion. Church. Society. 2014. № 3. pp. 11-15.

24. Prilutsky A.M., Shmonin D.V. The institutionalization of theology: experience and prospects // St. Petersburg University Bulletin. Philosophy and Conflict Studies. 2022. Vol. 38. № 2. pp. 254-263.

25. Sergeev S.A. The activities of the urban Orthodox parish of the mining Urals in the first decade of Soviet power in modern historical research // South Ural State University Bulletin. Series: Social Sciences and Humanities. 2024. Vol. 24. № 2. pp. 36-49.

26. Spector E.N. Development of the education system in the Urals in the 18th – early 20th centuries // Proceedings of the Ural State Mining University. 2007. № 22. pp. 149-155.

27. Suslonov P.E. Interfaith relations in the Sverdlovsk region: features, contradictions, and prospects // International Cooperation of the Eurasian States: Politics, Economics, Law. 2024. № 2. pp. 70-74.

28. Sukhova N.Yu. Higher theological school: problems and reforms (second half of the 19th century). Moscow: Publishing House of the Orthodox St. Tikhon University for the Humanities, 2006. 658 p.

29. Sukhova N.Yu. Reforms of higher Orthodox theological education in Russia in the second half of the 19th century: Candidate of Historical Sciences dissertation. Moscow: Moscow Pedagogical State University, 2007. 421 p.

30. Sukhova N.Yu. Training and certification of academic staff in Orthodox theological academies in the context of higher education in Russia (1808-1918): Doctor of Historical Sciences dissertation, specialty 07.00.02. Moscow, 2011. 826 p.

31. Sukhova N.Yu. Russian theological scholarship (based on doctoral and master's dissertations, 1870-1918). Moscow: Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities Publ., 2012. 374 p.

32. Sukhova N.Yu. «Education of the youth devoted to the Church»: the spiritual-educational reform of 1808-1814 and St. Philaret // Philaret Almanac. 2011. Issue 7. pp. 140-162.

33. Teplykh G.I., Levitskaya A.A. Theology in the context of digitalization threats // Theological Education in the Context of Digitalization: Challenges, Meanings and Practices: Proceedings of the Regional Stage of the V All-Russian Scientific and Practical Conference (21-22 October 2021, Yekaterinburg). Ed. by N.A. Dyachkova. Yekaterinburg, 2022. pp. 7-20.

34. Tovbin K.M. Orthodox unitarianism and its role in Russian secularization // Proceedings of the Karelian Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. 2015. № 8. pp. 83-96.

35. Ufimtseva E.I. Religious Education: Main Approaches to Definition and Typology // Saratov University Bulletin. New Series. Series: Sociology. Political Science. 2016. № 3. pp. 289-296.

36. Fedorov A.V., Onkovich A.V. Trends in the development of secular and theological media education in Russia and abroad: The Relevance of Research // Media Education. 2012. № 5. pp. 45-54.

37. Chumakova E.E. The Diocesan women's school of Yekaterinburg (1880-1920). Ekaterinburg: Ural University Press, 2010. 462 p.

38. Shaposhnikov L.E. Formation and development of spiritual education in Russia // Nizhny Novgorod Education. 2015. № 2. pp. 129-135.

39. Shmonin D.V. Philosophy, theology and the value-meaning sphere in education // Bulletin of the Russian Christian Academy of Humanities. 2015. Vol. 16. № 4. pp. 207-222.

Многоязычная практика трансграничной электронной коммерции и пути подготовки специалистов в области иноязычных языковых услуг

Юньдань Цзян
Специалист-эксперт
Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
jiang@xjnu.edu.cn
ORCID 0000-0000-0000-0000

Дунмэй Фу
Специалист-эксперт, доцент
Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
1009912374@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.06.2026
Принята 18.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/v9284-4278-1968-e
EDN OFOGLU
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

Цифровая экономика перестроила логику международной торговли быстрее, чем университеты успели перестроить логику подготовки специалистов. Трансграничная электронная коммерция уже не периферийный рынок, а основная инфраструктура международного товарооборота: по данным Министерства коммерции Китайской Народной Республики, объём трансграничной торговли в 2023 году достиг 2,38 трлн юаней, увеличившись на 15,6% в годовом выражении. Этот рынок предъявляет к языковым специалистам требования, которые традиционная иноязычная подготовка не покрывает: устойчивый многоязычный выход в прямом эфире, коммерческая риторика в условиях межкультурного контакта, сочетание языковой компетентности с операционными навыками онлайн-продаж. Для западных регионов Китая проблема острее вдвойне: местная специализированная продукция имеет реальный экспортный потенциал, но специалистов с нужным сочетанием навыков хронически не хватает. Настоящая статья рассматривает многоязычную практику трансграничной электронной коммерции как образовательную платформу и анализирует пути подготовки специалистов в области иноязычных языковых услуг. На основе концепции новых гуманитарных наук и принципа практикоориентированного воспитания предложены пять направлений реформирования: оптимизация учебного плана, нормализация практической деятельности, углубление взаимодействия вуза и предприятий, межспециальная кооперация и совершенствование системы оценивания. Все пять направлений объединены единой задачей: сократить разрыв между тем, что студент знает, и тем, что он умеет делать в реальной профессиональной ситуации.

Ключевые слова

многоязычная трансграничная электронная коммерция, иноязычные языковые услуги,

подготовка специалистов, практикоориентированное обучение, новые гуманитарные науки, прямые трансляции.

Настоящая статья является промежуточным результатом университетского проекта «Исследование и практика инновационной модели международного продвижения традиционных продуктов Синьцзяна на основе многожзычных трансляций в электронной коммерции» (номер проекта: 20250503), выполняемого в рамках программы подготовки инновационных и предпринимательских проектов студентов Синьцзянского педагогического университета на 2025 год.

Введение

Трансграничная электронная коммерция давно перестала быть экспериментальным каналом для небольших компаний – она стала массовой инфраструктурой международной торговли, через которую проходит всё больший объём товарооборота. В 2023 году объём трансграничной интернет-торговли Китая достиг 2,38 трлн юаней, увеличившись на 15,6% по сравнению с предыдущим годом, а экспортная составляющая выросла на 19,6% (China E-Commerce Report 2023, 2024). Число компаний, задействованных в этом секторе, превысило 100 тысяч, и их потребность в кадрах, способных вести коммуникацию с зарубежными покупателями, растёт быстрее, чем успевает формироваться предложение на рынке труда (Министерство коммерции КНР, 2024).

Для университетских программ подготовки иноязычных специалистов это создаёт неудобное противоречие. Рынок формирует устойчивый спрос на людей, способных вести многоязычные прямые трансляции, обрабатывать запросы зарубежных покупателей в режиме реального времени и выстраивать коммерческую коммуникацию с аудиторией из разных культурных сред. Университеты продолжают готовить специалистов, у которых хорошо развита пассивная языковая компетентность – и заметно хуже обстоит дело с активным устным выходом в нестандартных ситуациях (Jiang, 2018). Хунсинь Цзян ещё в 2019 году зафиксировал этот структурный разрыв: иноязычное образование в Китае оптимизировано под экзамен, а не под профессиональное применение (Zhang, 2019).

Прямые трансляции в сфере электронной коммерции представляют собой отдельно сложившийся рынок внутри цифровой экономики. По данным аналитиков, объём китайского рынка прямых трансляций в электронной коммерции в 2022 году составил около 368 млрд долларов США, продемонстрировав среднегодовой прирост 147,4% за период с 2017 по 2022 годы (Zhang, 2024). Для образовательного контекста важно другое: прямой эфир с реальной зарубежной аудиторией создаёт давление непредсказуемости, без которого устойчивая профессиональная компетентность не формируется. Исследования языкового поведения ведущих прямых трансляций показывают, что риторические стратегии – рациональная и эмоциональная апелляция, – напрямую влияют на вовлечённость аудитории и покупательское поведение (Ma, 2023). Навыки такого рода не воспроизводятся в аудиторных симуляциях.

Для западных регионов Китая это противоречие приобретает дополнительный практический смысл. Синьцзян располагает широким ассортиментом специализированной продукции с реальным экспортным потенциалом, а инициатива «Один пояс – один путь» расширяет географию потенциальных рынков сбыта, прежде всего в Центральной и Южной Азии, на Ближнем Востоке (Cui, 2021). Именно здесь нехватка специалистов, способных совместить многоязычные языковые навыки с операционными знаниями в сфере трансграничной торговли, ощущается острее всего. Настоящая статья рассматривает многоязычную практику трансграничной электронной коммерции как образовательную платформу и анализирует, при каких организационных и учебно-методических условиях она способна стать полноценным инструментом подготовки специалистов в области иноязычных языковых услуг.

Материалы и методы исследования

Статья представляет собой аналитический обзор, опирающийся на три группы источников. Первая – нормативно-методические документы в области иноязычного образования Китая: «Национальный стандарт качества обучения по специальностям иностранных языков и литературы»

(2018), «Руководящие принципы нового гуманитарного образования» Министерства образования Китайской Народной Республики. Вторая – научные публикации, посвящённые практикоориентированной подготовке языковых специалистов, продукционно-ориентированному методу (Wang, 2015), межкультурной компетентности (Sun, 2016) и трансграничной электронной коммерции. Третья – материалы реализуемого студенческого инновационно-предпринимательского проекта Синьцзянского педагогического университета (проект № 20250503), в рамках которого апробирована модель многоязычной трансграничной прямой трансляции с опорой на волонтёрскую практику.

Поиск научных работ проводился по базам CNKI, Google Scholar и Web of Science. В обзор включались публикации 2018-2025 годов, в которых рассматривались: подготовка иноязычных специалистов в контексте трансграничной электронной коммерции, практикоориентированные образовательные модели, межкультурная коммуникация в цифровой торговой среде, взаимодействие вуза и предприятий в подготовке языковых кадров.

Анализ строился по проблемно-тематическому принципу. Источники сопоставлялись по тому, как в каждом из них решается центральный вопрос: каким образом практика реального взаимодействия с зарубежной аудиторией способствует формированию профессиональных компетенций языкового специалиста. Ограничение исследования состоит в том, что апробация предложенной модели проходила в конкретном региональном контексте – западный Китай, языковой состав курсов включает английский, русский, урду, арабский язык. Переносимость выводов на другие контексты требует дополнительной проверки.

Результаты и обсуждение

Традиционная иноязычная аудитория воспроизводит структуру, в которой преподаватель контролирует темп, тему и коммуникативное давление. Прямая трансляция для зарубежной аудитории устроена принципиально иначе: ведущий не знает, какой вопрос придёт следующим, не может взять паузу для обдумывания и не имеет возможности сослаться на учебный контекст. Именно это давление – не симулированное, а реальное – создаёт обучающую среду, которую аудиторные форматы воспроизвести не в состоянии. Продукционно-ориентированный метод Цюфан Вэнь (Wang, 2015) как раз и исходит из этой логики: языковое знание, не прошедшее через устный продуктивный выход в условиях реальной коммуникативной задачи, остаётся инертным. Прямая трансляция – одна из немногих доступных форматов, где этот переход происходит систематически.

Важно, что эта практика одновременно задействует несколько регистров языковой компетентности. Студент осваивает коммерческую риторику – не как абстрактный жанр, а как инструмент, от которого зависит качество взаимодействия с аудиторией. Он учится адаптировать сообщение под культурный контекст получателя: что воспринимается как убедительный аргумент в одной аудитории, может прозвучать неуместно в другой (Sun, 2016). Исследования поведения ведущих прямых трансляций подтверждают, что рациональные и эмоциональные языковые апелляции по-разному воздействуют на самоотождествление аудитории с брендом и её покупательские намерения (Ma, 2023) – это не только коммерческое наблюдение, но и описание конкретных риторических навыков, которые нужно осваивать.

Для многоязычного контекста задача усложняется. Синьцзянский педагогический университет ведёт подготовку по английскому, русскому, урду, арабскому языкам – каждый из этих языков обслуживает собственный региональный рынок в рамках инициативы «Один пояс – один путь» (Cui, 2021). Прямой эфир с аудиторией разных языковых сред требует не только переключения языкового кода, но и понимания культурно специфичных ожиданий: каков приемлемый темп подачи информации, какова уместная степень эмоциональной включённости, как формируется доверие к ведущему в той или иной культуре. Это набор компетентностей, которые в рамках одного языкового курса не формируются.

Вместе с тем было бы неточно представлять эту практику как универсальное решение. Её образовательная ценность реализуется только при наличии методического обеспечения: чёткой постановки задачи, систематической обратной связи и механизма рефлексии после каждой сессии (Wen, 2024). Без этого прямой эфир рискует остаться набором хаотичных навыков, не складывающихся в

профессиональную компетентность. Это принципиальное ограничение – и именно оно делает организационные условия не менее важными, чем сам факт практики.

Описывать трудности нынешней подготовки иноязычных специалистов в Китае через привычные формулировки – «теория оторвана от практики», «недостаточно межпредметной интеграции» – значит слишком быстро перейти к выводам. Точнее говорить о конкретных структурных разрывах, каждый из которых имеет собственную логику.

Первый разрыв – между языковой компетентностью и профессиональной применимостью. Студент, успешно сдающий экзамены, нередко затрудняется с устным спонтанным высказыванием в нестандартной ситуации. Это не просто недостаток практики говорения – это следствие того, что учебная среда систематически исключает непредсказуемость, которая является нормой в профессиональной коммуникации (Zhong, 2018). Добавить «практические занятия» к существующей программе недостаточно, если сама логика оценивания по-прежнему ориентирована на воспроизведение заранее изученного материала. Исследования в сфере трансграничной электронной коммерции фиксируют это несоответствие напрямую: большинство выпускников языковых специальностей компетентны в традиционных видах внешнеторговой деятельности, но не справляются с требованиями быстро развивающихся трансграничных платформ (Wang, 2024).

Второй разрыв – между специальностями. Языковые специалисты имеют слабое представление о логике коммерческих операций; специалисты в сфере электронной коммерции не способны работать с зарубежной аудиторией без переводческого посредника (Zhang, 2024). Оба дефицита реальны, и ни один из них не устраняется в рамках одной специальности. Данные из провинции Чжэцзян показывают, что 86,1% компаний трансграничной торговли испытывают нехватку операционных кадров – при этом потребность формулируется именно как запрос на комплексную компетентность, а не на монопрофильного специалиста (Wang, 2024).

Третий разрыв – между культурными знаниями и культурной адаптивностью. Студент может помнить факты о культурных особенностях той или иной аудитории – и при этом реагировать неловко в реальном межкультурном контакте. Юйчжун Сунь убедительно показал, что межкультурная компетентность не сводится к набору культурных сведений: она требует специально выстроенного практического опыта взаимодействия в условиях культурной неоднородности (Sun, 2016). Прямой эфир с зарубежными покупателями создаёт именно такой опыт – но только в том случае, если он методически оформлен.

Предложенные направления сформулированы как ответ на конкретные структурные разрывы, описанные выше, и поэтому имеют смысл только в связке друг с другом.

Действующие программы иностранных языков нередко содержат дисциплины, которые сохраняются по инерции, а не по реальной необходимости. Оптимизация – это не добавление новых курсов поверх существующих, а пересмотр содержания в сторону большей актуальности: коммерческая лексика, этикет деловой коммуникации, логика зарубежных платформ поддаются включению в основные языковые курсы без создания отдельных дисциплин (Zhong, 2015). Исследования в области подготовки кадров по схеме «иностранный язык+» подтверждают, что именно интеграция языкового и специального содержания, а не параллельное существование двух раздельных блоков, даёт наиболее устойчивый образовательный результат (Jin, 2023). Отдельного внимания заслуживает введение интегрированного практического курса, в котором теоретическая подготовка и трансляционная практика разворачиваются параллельно.

Волонтёрские трансграничные прямые трансляции имеют образовательный смысл только тогда, когда они встроены в стандартизированный цикл: подготовка – исполнение – оценка – рефлексия. Без этого цикла студент получает опыт, но не извлекает из него систематических уроков (Wen, 2015). После каждой сессии преподаватель оценивает языковую беглость, грамматическую корректность, использование специальной лексики, межкультурную адекватность и качество переноса теоретических знаний в практику. Студент пишет рефлексивный отчёт – содержательно ориентированный на конкретные улучшения. Исследования в области профессионального образования показывают, что именно регулярный цикл рефлексии, а не объём практики как таковой, определяет качество

формируемых компетентностей (Wen, 2024).

Университет не может самостоятельно воспроизвести реальные условия трансграничной торговли – для этого нужны партнёры с доступом к зарубежным платформам, легальными товарными позициями и техническими ресурсами. Ключевое условие партнёрства – сохранение некоммерческого статуса студенческой практики: предприятие поставляет ресурсы, но не извлекает прямую коммерческую выгоду. Это разграничение важно как для юридической чистоты модели, так и для сохранения обучающей направленности практики. Обратная связь от зарубежной аудитории используется для корректировки содержания курсов – так возникает петля, в которой реальная практика улучшает учебный процесс (Zhi, 2023).

Студенческие команды формируются из представителей разных специальностей: языковые специалисты отвечают за многоязычный выход и межкультурную коммуникацию, студенты-коммерсанты – за операционную логику и соответствие правилам платформ, студенты медиаспециальностей – за техническое и визуальное обеспечение трансляции. Такая структура создаёт для каждого участника рабочий контекст, в котором его профессиональные знания становятся видимыми и необходимыми (Zhang, 2024). В контексте подготовки специалистов по бизнес-английскому для региональной цифровой экономики языковая подготовка рассматривается во взаимосвязи с практическими задачами цифрового рынка (Shi, 2024).

Единственный экзамен в конце семестра фиксирует то, что студент знает, – но не то, что он умеет делать. Предлагаемая модель распределяет итоговую оценку между тремя компонентами: теоретическое знание, практическая деятельность и рефлексивный отчёт. Результаты студенческой практики также учитываются при присуждении именных стипендий и академических наград – это создаёт внешний стимул для серьёзного отношения к практике, не подменяя внутренней мотивации. Л. Зи зафиксировал, что именно многокомпонентные системы оценивания, включающие практическую деятельность в реальных условиях сотрудничества с предприятиями, наиболее точно отражают профессиональную готовность языкового специалиста (Zhi, 2023).

Таблица 1. Структура предлагаемой модели подготовки: направления реформирования и их содержание

Направление	Содержание	Целевой разрыв
Оптимизация учебного плана	Актуализация существующих курсов; введение интегрированного практического курса с параллельной теоретической и трансляционной работой	Разрыв между языковой компетентностью и профессиональной применимостью
Нормализация практики	Стандартизированный цикл: подготовка – трансляция – оценка – рефлексия; рефлексивный отчёт после каждой сессии	Разрыв между опытом и систематическим обучением
Взаимодействие вуза и предприятий	Некоммерческое партнёрство: предприятие поставляет платформу и товары; обратная связь от аудитории корректирует учебный план	Отсутствие доступа к реальным условиям трансграничной торговли
Межспециальная кооперация	Смешанные команды: языковые специалисты, коммерсанты, медиаспециалисты с чёткими ролевыми функциями	Разрыв между специальностями; дефицит комплексной компетентности
Совершенствование оценивания	Трёхкомпонентная оценка: теоретическое знание + практическая деятельность + рефлексивный отчёт; связь с академическими наградами	Разрыв между тем, что студент знает, и тем, что умеет делать

Описанная система имеет несколько уязвимых точек:

1. Первая – зависимость от партнёрских предприятий. Если предприятие теряет интерес к некоммерческому формату или меняет приоритеты, практическая платформа разрушается. Устойчивость модели требует институциональных гарантий, которые не сводятся к одному меморандуму о сотрудничестве. Липин Зи, анализируя схожие модели подготовки кадров на основе сотрудничества вуза и предприятий, отмечает, что именно институциональная закреплённость партнёрства определяет долгосрочную жизнеспособность таких программ (Zhi, 2023).

2. Вторая – нагрузка на преподавателя. Систематическое оценивание каждой трансляции, разбор рефлексивных отчётов и коррекция учебного плана по обратной связи от аудитории – это значительный объём работы, который нынешние системы учёта педагогической нагрузки учитывают плохо. Если эта работа останется неоплачиваемой, её качество неизбежно снизится.

3. Третья – риск формализации. Как только практика превращается в обязательный элемент оценивания, студент может начать относиться к ней как к ещё одному экзамену, а не как к реальному профессиональному опыту. Удерживать баланс между обязательностью и содержательностью – отдельная педагогическая задача, у которой нет простого организационного решения. Этот риск не специфичен для данной модели: он воспроизводится везде, где практическая деятельность формализуется через систему оценки, – однако осознанность этого риска уже является условием его частичного предотвращения.

Заключение

Подготовка специалистов в области иноязычных языковых услуг наталкивается на структурное противоречие, которое нельзя устранить за счёт одних методических улучшений: рынок требует компетентности, формируемой только в условиях реального профессионального контакта, а университетская среда такой контакт воспроизвести не в состоянии. Многоязычная практика трансграничной электронной коммерции – один из немногих доступных инструментов, способных этот разрыв сократить. Быстрый рост сектора трансграничной торговли Китая – объём которого вырос почти в 180 раз за период с 2017 по 2022 годы в сегменте прямых трансляций (Zhang, 2024) – делает этот инструмент не факультативным дополнением, а функциональной необходимостью.

Образовательная ценность этой практики не в том, что она позволяет студентам «попробовать себя в деле». Она в том, что прямой эфир с реальной аудиторией создаёт давление непредсказуемости, без которого устойчивая профессиональная компетентность не формируется. Пять предложенных направлений реформирования – не самостоятельные рецепты, а взаимосвязанные условия, при которых эта практика обретает систематическую обучающую силу. Отдельно взятая оптимизация учебного плана без нормализации практического цикла или без партнёрства с предприятиями не достигнет нужного эффекта.

Вместе с тем описанная модель остаётся чувствительной к контексту реализации. Её устойчивость зависит от качества партнёрских договорённостей, от готовности вузов пересмотреть нагрузочные нормативы для преподавателей и от того, удастся ли удержать практику в зоне содержательного обучения – не превратив её в очередной формальный элемент аттестации. Эти вопросы требуют не только методических, но и организационных ответов. В более широкой перспективе развитие таких моделей в Синьцзяне и других западных регионах Китая вписывается в логику инициативы «Один пояс – один путь», которая создаёт устойчивый долгосрочный спрос на специалистов, способных вести профессиональную коммуникацию сразу на нескольких языках регионального значения (Цуй, 2022).

Список литературы

1. Отчёт о развитии рынка интернет-торговли Китая за 2023 год // Департамент электронной коммерции и информатизации Министерства коммерции КНР. 2024. https://dzswgf.mofcom.gov.cn/news/5/2024/1/1706682497854.html

2. Cui X., Liu Q. The promotion of foreign language education and services for the «Belt and Road Initiative» 1st ed Eds. B. Adamson, A. Feng. // Multilingual China: National, Minority and Foreign Languages.

Eds. B. Adamson, A. Feng. 1st ed. Routledge, 2021. Chapter 15. pp. 184-195.

3. Jiang H. Reflections on training compound foreign language talents in the new era // Foreign Languages in China. 2019. Vol. 16. № 1. pp. 1, 11-14.

4. Jiang Y., Lee H., Li W. The effects of live streamer's expertise and entertainment on the viewers' purchase and follow intentions // Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. Article 1383736.

5. Ma E., Liu J., Li K. Exploring the mechanism of live streaming e-commerce anchors' language appeals on users' purchase intention // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Article 1109092.

6. China E-Commerce Report 2023. Beijing: Ministry of Commerce of the People's Republic of China, 2024

7. Sun Y. Foreign language education and the development of intercultural competence // Foreign Languages in China. 2016. Vol. 13. № 3. pp. 1, 17-22.

8. Jin Y., Chen P. Research on the undergraduate «foreign language+» talent cultivation in the context of cross-border e-commerce // Frontiers in Educational Research. 2023. Vol. 6. № 17. pp. 27-31.

9. Wang Z. Research on the evaluation system of cross-border e-commerce talents in application-oriented universities // Journal of Human Resource Development. 2024. № 6. pp. 55-61.

10. Wen Q. Constructing a theoretical framework for the production-oriented approach // Foreign Language Teaching and Research. 2015. Vol. 47. № 4. pp. 547-558.

11. Wen Q. A production-oriented approach to teaching foreign languages: Does a Post-Method Era Need a New Approach? Cham: Palgrave Macmillan, 2024.

12. Shi L. Research on the Cultivation of Business English Talents for the Regional Digital Economic Development // SHS Web of Conferences. 2024. Vol. 181. Article 04023.

13. Zhang Y., Ma G. Research on the training model for language service talents in cross-border e-commerce under the Belt and Road Initiative // Journal of Xi'an International Studies University. 2024. № 4. pp. 86-90.

14. Zhi L. Research on strategies for cultivating cross-border e-commerce English talents in technical schools under the background of school-enterprise cooperation // Journal of Human Resource Development. 2023. № 5. pp. 8-13.

15. Zhong W. Innovative development of English majors under the National Standards for the Quality of Undergraduate Foreign Language and Literature Programs // Foreign Language World. 2015. № 3. pp. 2-8.

16. Zhong W., Wang W. Reform and development of professional foreign language education in Chinese universities in the new era // Shandong Foreign Language Teaching. 2018. Vol. 39. № 3. pp. 42-49.

Multilingual cross-border e-commerce practice and pathways for training foreign language service professionals

Jiang Yundan
Specialist Expert
Xinjiang Normal University
Urumqi, China
jiang@xjnu.edu.cn
ORCID 0000-0000-0000-0000

Fu Dongmei
Specialist-expert, Associate Professor
Xinjiang Normal University
Urumqi, China
1009912374@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.06.2026
Accepted 18.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/v9284-4278-1968-e
EDN OFOGLU
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The digital economy has restructured the logic of international trade faster than universities have been able to restructure the logic of training graduates. Cross-border e-commerce is no longer a peripheral market but a core infrastructure of global trade: according to China\'s Ministry of Commerce, the volume of cross-border trade reached 2,38 trillion yuan in 2023, a year-on-year increase of 15,6%. This market places demands on language professionals that traditional foreign language programs do not cover: sustained multilingual output in live-stream settings, commercial rhetoric across cultural boundaries, and the integration of linguistic competence with the operational skills of online sales. For China's western regions, the problem is doubly acute: local specialized products carry real export potential, but professionals with the required combination of language and commercial skills remain chronically scarce. This article examines multilingual cross-border e-commerce practice as an educational platform and analyzes pathways for training foreign language service professionals. Drawing on the framework of new liberal arts education and the principle of practice-based learning, it proposes five reform directions: curriculum optimization, standardization of practical activities, deeper university-enterprise cooperation, cross-disciplinary collaboration, and the improvement of assessment systems. All five directions are united by a single purpose: to close the gap between what students know and what they can actually do in a real professional context.

Keywords

multilingual cross-border e-commerce, foreign language services, talent cultivation, practice-based learning, new liberal arts education, live streaming.

Financing: This paper presents the interim findings of the 2025 university-level undergraduate innovation and entrepreneurship training project at Xinjiang Normal University titled «Research and Practice on an Innovative Model for the International Promotion of Xinjiang’s Specialty Products via Multilingual E-commerce Live Streaming» (Project №: 20250503).

References

1. Report on the development of China’s e-commerce market in 2023 // Department of E-Commerce and Informatization, Ministry of Commerce of the People’s Republic of China. 2024. https://dzswgf.mofcom.gov.cn/news/5/2024/1/1706682497854.html

2. Cui X., Liu Q. The promotion of foreign language education and services for the «Belt and Road Initiative» // Multilingual China: National, Minority and Foreign Languages / eds. B. Adamson, A. Feng. 1st ed. Routledge, 2021. Ch. 15. pp. 184-195. 2. Jiang H. Reflections on training compound foreign language talents in the new era // Foreign Languages in China. 2019. Vol. 16. № 1. pp. 1, 11-14.

3. Jiang Y., Lee H., Li W. The effects of live streamer’s expertise and entertainment on the viewers’ purchase and follow intentions // Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. Article 1383736.

4. Ma E., Liu J., Li K. Exploring the mechanism of live streaming e-commerce anchors’ language appeals on users’ purchase intention // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Article 1109092.

5. Sun Y. Foreign language education and the development of intercultural competence // Foreign

Languages in China. 2016. Vol. 13. № 3. pp. 1, 17-22.

6. Jin Y., Chen P. Research on the undergraduate «foreign language+» talent cultivation in the context of cross-border e-commerce // Frontiers in Educational Research. 2023. Vol. 6. № 17. pp. 27-31.

7. Wang Z. Research on the evaluation system of cross-border e-commerce talents in application-oriented universities // Journal of Human Resource Development. 2024. № 6. pp. 55-61.

8. Wen Q. Constructing a theoretical framework for the production-oriented approach // Foreign Language Teaching and Research. 2015. Vol. 47. № 4. pp. 547-558.

9. Wen Q. A production-oriented approach to teaching foreign languages: Does a Post-Method Era Need a New Approach? Cham: Palgrave Macmillan, 2024.

10. Shi L. Research on the Cultivation of Business English Talents for the Regional Digital Economic Development // SHS Web of Conferences. 2024. Vol. 181. Art. 04023.

11. Zhang Y., Ma G. Research on the training model for language service talents in cross-border e-commerce under the Belt and Road Initiative // Journal of Xi'an International Studies University. 2024. № 4. pp. 86-90.

12. Zhi L. Research on strategies for cultivating cross-border e-commerce English talents in technical schools under the background of school-enterprise cooperation // Journal of Human Resource Development. 2023. № 5. pp. 8-13.

13. Zhong W. Innovative development of English majors under the National Standards for the Quality of Undergraduate Foreign Language and Literature Programs // Foreign Language World. 2015. № 3. pp. 2-8.

14. Zhong W., Wang W. Reform and development of professional foreign language education in Chinese universities in the new era // Shandong Foreign Language Teaching. 2018. Vol. 39. № 3. pp. 42-49.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Эволюция дидактических подходов в современном образовании на примере медицинского вуза

Инна Сергеевна Лебедева
Кандидат экономических наук, доцент кафедры Общественного здоровья и здравоохранения № 2
Кубанский государственный медицинский университет
Краснодар, Россия
kinnas@mail.ru
ORCID 0000-0001-8030-671X

Поступила в редакцию 18.06.2026
Принята 02.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 371.3 : 378.14.015.62
DOI 10.25726/t2545-6842-8389-g
EDN OIKNIK
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Эволюция системы подготовки медицинских кадров для отрасли здравоохранения под влиянием внутренних и внешних факторов обуславливает расширение компетентностного подхода. Изменения закрепляются в обновляющихся образовательных стандартах, а вместе с ними – в учебных планах дисциплин, рабочих программах, учебных и методических материалах и рекомендациях. Сегодня студентами являются люди, рожденные в эпоху цифровых технологии – «цифровые аборигены». Соответственно, в медицинском образовании неотъемлемым компонентом становятся диджитал технологии, все более прочные позиции занимает применение искусственного интеллекта (ИИ), как ценного помощника в обработке больших массивов баз данных. В образование прочно вошли понятия сферы маркетинга, такие как мотивация, коммуникация, продвижение и потребление услуг. Дидактика, предлагая конкретные способы повышения эффективности обучения, учитывает эти факторы. Важно подчеркнуть, что дидактика не является статичной наукой, она эволюционирует, отражает изменения в обществе, социокультурной среде и научно-техническом прогрессе. Беря истоки от классно-урочной системы Коменского и получив технологии, сделавшие возможным обучение с применением современных образовательных платформ, дидактические принципы адаптируются, сохраняя свою фундаментальную сущность. Педагогу необходимо не только владеть своим предметом и методикой его преподавания, но и иметь знания в смежных, а иногда и отдаленных научных областях, различных сферах общественной жизни, хорошо ориентироваться в современном мире. Способность самому постоянно обучаться и следить за эволюцией дидактики являются залогами личностного роста и профессионального развития педагога, а также эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова

педагогика, дидактика, принципы обучения, конус опыта, пирамида Дейла, таксономия Блума, падагогическое колесо, диджитализация, искусственный интеллект.

Введение

Система медицинского образования эволюционирует в соответствии с меняющимися социально-экономическими реалиями. Изменения закрепляются в обновляющихся образовательных стандартах, а вместе с ними в учебных планах дисциплин, рабочих программах, учебных и методических материалах

и рекомендациях. Соответственно, происходят изменения не только в дидактике, но и в понятийном аппарате. Сам термин «дидактика» меняется в процессе своего исторического развития.

Термин «дидактика» происходит от греческого διδακτικός – «поучающий», его впервые использовал немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635) для обозначения искусства преподавания (Довранова, 2024). Известный также под именем Ратихий, он в 1619 году опубликовал труд «Всеобщее обучение по способу Ратихия» (Ratke, 1957).

В широкий научный оборот термин «дидактика» ввел Ян Амос Коменский (1592-1670), опубликовав в 1657 году в Амстердаме свой труд «Великая дидактика». В нем он заложил основные принципы, на которых строится современное понимание процесса обучения (Коменский, 2016).

В отечественной педагогике активное развитие дидактика получила с конца XIX века благодаря работам К.Д. Ушинского – дидактика является теорией организации учителем познавательной деятельности детей (Хуторской, 2010).

В Толковом словаре Ушакова (1935 года) дидактика – это отдел педагогики, в котором излагаются общие методы обучения (Толковый словарь, 1935).

В Большом энциклопедическом словаре (2004 года) отмечено, дидактика как раздел педагогики вскрывает закономерности усвоения знаний, умений и навыков и формирования убеждений, определяет объем и структуру содержания образования, совершенствует методы и организационные формы обучения, воспитывающее воздействие учебного процесса на учащихся (Большой энциклопедический словарь, 2004).

В интернет-энциклопедии «РУВИКИ» дидактика означает раздел педагогики и теории образования, изучающий проблемы обучения (Дидактика, б. г.). Общие принципы обучения В. Ратке (по способу Ратихия) (Ratke, 1957) состоят в следующем:

1) обучение должно протекать в соответствии с ходом природы, не нарушая его;
2) обучение должно быть последовательным, нельзя изучать одновременно разные вещи;
3) в обучении следует постоянно использовать повторение;
4) первоначальное обучение должно обязательно вестись на родном языке учащихся;
5) обучение должно вестись без принуждения;
6) заучивать ученики должны только то, что ими понято;
7) в обучении следует идти от частного к общему, от известного к неизвестному;
8) в ходе обучения всегда нужно опираться на индукцию и опыт.

Эти принципы не теряют своей актуальности, поскольку не противоречат логике развития общества.

Сегодня дидактика как наука выполняет две основные функции: теоретическую – объясняет процессы и явления обучения, выявляет закономерности – и практическую – предлагает конкретные способы повышения эффективности обучения. В данной статье рассмотрим некоторые из этих способов, применяемых в современном медицинском образовании.

Материалы и методы исследования

Проведен анализ литературных источников, изучены Методические рекомендации, изучены разработки отечественных и зарубежных специалистов по составлению дидактических материалов, проведен анализ реализуемых проектов по повышению качества медицинского образования.

Результаты и обсуждение

Американский педагог, профессор Университета Огайо Эдгар Дейл в 1946 году выпустил книгу «Аудиовизуальные методы обучения» (Audiovisual Methods in Teaching). В ней он впервые представил модель «конус опыта»: разложил по ярусам способность обучаемых воспроизводить полученную информацию (Dale, 1954).

Э. Дейл один и тот же материал своим ученикам преподавал разными способами и выяснил, что наиболее абстрактными для человека являются слова (верхушка конуса), а наиболее конкретным личный опыт. На схеме-конус он распределил образовательные форматы от самых абстрактных к

самым конкретным: вербальные символы → визуальные символы → изображения, аудиозаписи, радио → фильмы → образовательные телепрограммы → выставки → образовательные экскурсии → демонстрации → театрализованная деятельность → симуляционная деятельность → практическая деятельность. Необходимо отметить, что подобные графические представления различных теорий были популярны в то время, например пирамида потребностей А. Маслоу (1943 году в статье «Теория человеческой мотивации»). А сами обозначения и надписи в конусе Дейла впервые появились в работе Д.Г. Трейхлера из компании Mobil в статье для журнала Film and Audio-Visual Communications (Treichler, 1967).

Согласно наблюдениям Дейла, в наименьшей степени люди усваивают материал путем чтения, чуть больше они запоминают через аудирование, ещё больше через просмотр иллюстраций или видео (рис. 1). Когда комбинируются сразу два способа восприятия, то эффект увеличивается. То есть, если учащийся будет видеть и слышать, то он усвоит около половины предоставленной информации, если услышит и зафиксирует, то около 70%, увеличится эффект от участия в дискуссии. Наилучшим результатом будет имитация реальных условий и закрепление теории на практике.

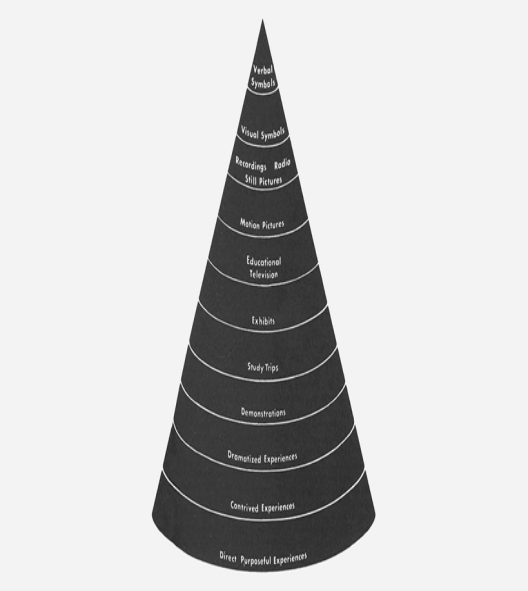


Рисунок 1. «Конус опыта» Э. Дейла (Dale, 1954)

Для удобства восприятия «Конус опыта» начали изображать в виде многоуровневой схемы, с переходом от абстрактного к конкретному:

1. Лекция или чтение. Самый абстрактный уровень, на котором происходит чтение текста или прослушивание лекции.
2. Визуализация. На этом уровне мы уже не только читаем или слушаем, но и видим иллюстрации, диаграммы, фотографии. Степень абстракции всё ещё велика, но визуализация помогает понять и запомнить.
3. Видео и аудиовизуальные материалы. К словам и картинкам добавляется динамика и звук, т.е. это любые фильмы, презентации, демонстрации вживую или в записи.
4. Наблюдение за реальными действиями. Учащийся видит, как что-то происходит в реальной жизни: экскурсия, демонстрация химического опыта или же участие в дискуссии.
5. Имитация действий. Игры, ролевые ситуации, моделирование. Человек начинает «пробовать» на практике, но в безопасной среде.
6. Практический опыт. Самый конкретный и насыщенный уровень, когда человек делает что-то сам, взаимодействует с реальным предметом или задачей. Этот «опыт» даёт максимально прочное понимание.

Дейл перерабатывал эту работу дважды, в 1954 и 1969 годах. В третьем переиздании

«Аудиовизуальных методов обучения» в разделе «Некоторые вероятные заблуждения» (Some Possible Misconceptions) он подчеркнул, что данная классификация учебных материалов не означает, что конкретные формы обучения эффективнее, чем абстрактные.

Схема Э. Дейла стала очень популярна. В 1950-х годах американская Национальная учебная лаборатория (National Training Laboratories, NTL) опубликовала свою версию пирамиды. NTL связали конус Дейла со способностью человека к запоминанию и дополнили процентными значениями, которые были установлены в ходе исследования (рис. 2). Позже модель стали использовать не только в образовании, но и в маркетинге при продвижении товаров и услуг, корпоративном обучении сотрудников, бизнес-симуляторах, а сам конус стали называть «пирамида Дейла» или «пирамида обучения» (Meister, 1998).

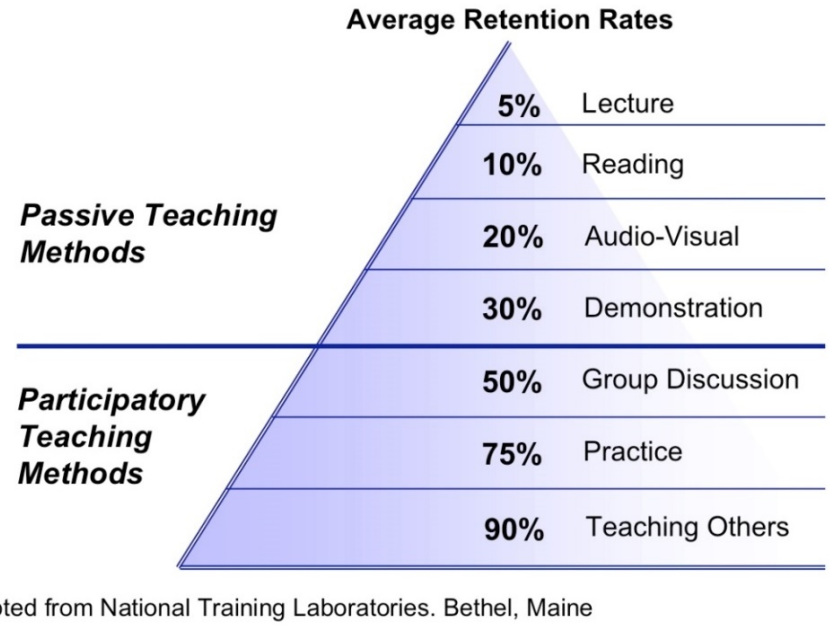


Рисунок 2. «Пирамида обучения» Национальной учебной лаборатории, фрагмент из книги Д. Мейстер (Meister, 1998)

Кен Мастерс из Университета имени султана Кабуса (Оман) провёл подробный анализ использования концепции «пирамиды Дейла» в медицинском образовании и выяснил, что впервые похожая идея была представлена в статье Чарльза Роудса 1906 года: «мы запоминаем одну десятую того, что мы слышим, пять десятых того, что видим, семь десятых того, что говорим, и девять десятых того, что делаем» (Masters, 2020).

К. Мастерс проанализировал 992 использованных в медицинском образовании англоязычных источника периода 2012-2018 годов. Из них в 41 содержатся отсылки к пирамиде Э. Дейла, при этом количество упоминаний концепции продолжает расти даже среди тех, кто признает слабость и несостоятельность конуса опыта (Masters, 2020).

У пирамиды обучения появились как поклонники, так и критики (Letrud, 2012). Однако практика показывает, двигаясь от вершины конуса к основанию, можно качественно изучить любую, даже очень сложную, тему. Подтверждение этому мы видим в современном процессе преподавания в медицинском вузе дисциплины «Административно-правовое регулирование медицинской деятельности», когда на старших курсах чтение лекций переведено в смешанный формат – 3 лекции читаются традиционным способом (очно), 2 выложены на портал дистанционного обучения mdls.ksma.ru, практические (семинарские) занятия сопровождаются демонстрацией презентаций и видеоматериала, проводятся групповые дискуссии по теме занятия, организовано посещение медицинских организаций для изучения применения современных технологий в организации приема пациентов и работе с регистрами и базами

данных, задействуются ресурсы мультипрофильного аккредитационно-симуляционного центра.

«Конус обучения» до сих пор вызывает горячие дискуссии педагогов. Однако ни у кого не вызывает сомнения факт: если обучающийся читает, слушает, наблюдает, участвует в реальной деятельности, то он усваивает материал наилучшим образом.

В 1956 году Бенджамин Блум разработал свою теорию, получившую название «Таксономия Блума». Основная идея: обучение – это последовательный процесс, который состоит он из 6 уровней – запоминание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Каждый из них опирается на предыдущий: без знания невозможно понимание, без понимания – применение и так далее (Султанова, 2019). В этой теории также прослеживается принцип перехода на уровень, по сути – построение пирамиды (рис. 3).



Рисунок 3. Таксономия Блума

Таксономия (от др.-греч. τάξις – строй, порядок и νόμος – закон) – учение о принципах и практике классификации и систематизации. Этот термин впервые предложил в 1813 году ботаник Огюстен Пирам Декандоль в «Элементарной теории ботаники» (Théorie élémentaire de botanique). Ученый занимался классификацией растений и с помощью таксономии разделил их на разные группы (таксоны) на основании общих признаков. Более ранними попытками создать классификацию живых и неживых организмов являются работы ботаника и зоолога Карла Линнея, на которых основана нынешняя таксономия растений и животных.

В XX веке термин «таксономия» стали применять и в других сферах, нуждающихся в упорядочивании множества объектов: географии, геологии, лингвистике, этнографии, медицине и психологии. Психолог Бенджамин Блум вместе с учеными из Чикагского университета разработали систему, которая помогает структурировать учебный процесс, а также выявлять, измерять и оценивать уровень знаний, умений и навыков у учащихся. Она разбивает образовательный процесс на отдельные ступени или уровни, которые должен преодолеть учащийся для освоения учебного материала. Каждая ступень представляет собой определенную учебную цель и включает конкретные действия для достижения этой цели. Все учебные цели расположены в иерархическом порядке, а значит, осваивать их нужно последовательно – от простого к сложному. Такой подход помогает отслеживать результаты через достижение целей и превращает обучение в процесс, направленный на поочередное решение конкретных задач. По сути теория Блума соответствует общим принципам обучения В. Ратке, но по первоначальной задумке система должна была устранить существующие в образовании несоответствия между целями учебной программы, возможностями, которые она дает, и полученными результатами

обучения.

Фактически, согласно этим ступеням, сегодня выстраивается медицинское образование:

1) Профильные классы в школах, обеспечивающие углубленную подготовку, раннюю профориентацию, погружение в медицинскую среду способствуют развитию профессиональной идентичности.

2) Среднее профессиональное образование (СПО) на базе 9 или 11 классов школы, дающее возможность выпускникам колледжей работать фельдшерами, медсёстрами, акушерами, фармацевтами.

3) Высшее образование (специалитет) – очное обучение в вузе (пяти- или шестилетняя программа в зависимости от специальности) после 11 классов школы или колледжа. После получения диплома и прохождения аккредитации специалиста, выпускники могут работать участковыми терапевтами или врачами общей практики.

4) Для получения более узкой специализации требуется ординатура – двухлетняя программа углублённой подготовки по одному из конкретных направлений, без нее врач не допускается к клинической практике по большинству специальностей.

5) Аспирантура и докторантура – программы для тех, кто планирует заниматься научно-исследовательской деятельностью, преподаванием. Защита кандидатской и докторской диссертации дают возможность получения ученой степени кандидата и доктора медицинских наук соответственно.

В самом медицинском вузе образовательная траектория также выстраивается по принципу изучения от простого к сложному. В качестве примера приведем процесс изучения экономики в Кубанском государственном медицинском университете (КубГМУ): согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, студенты СПО изучают дисциплину «Основы финансовой грамотности», затем уже по программам специалитета студенты медицинского вуза изучают дисциплину «Экономика», на старших курсах раздел «Экономика здравоохранения» и на выпускных курсах «Административно-правовое регулирование медицинской деятельности».

Принцип изучения от простого к сложному позволяет последовательно сформировать понимание экономических процессов и их взаимосвязь с медициной. Так, изучая финансовую грамотность, студенты учатся планировать свой бюджет и выделять финансовые ресурсы на организацию рационального питания и ведения здорового образа жизни; при изучении экономики знакомятся с теорией полезности, рациональном выборе потребителя и возможности замены товаров; далее изучая примеры организации здравоохранения в различных странах знакомятся с системами обязательного и добровольного медицинского страхования; при изучении налогообложения узнают о возможностях применения налоговых вычетов при приобретении платных медицинских услуг, дополнительных медицинских страховок и физкультурно-оздоровительных услуг; а изучая административно-правовые аспекты студенты знакомятся с понятием «инцидент-менеджмента», возможностями организации записи на прием к врачу, технологиями оформления рецептурных бланков, постановки на очередь для плановых диагностических, лечебных и реабилитационно-восстановительных мероприятий. Такая логика изучения материала позволяет не только сформировать навыки рационального потребления медицинских услуг самими студентами, но и дает понимание организации и функционирования системы здравоохранения с наибольшей эффективностью имеющихся ресурсов.

Чтобы детально проанализировать знания учеников, Блум предлагает разделять тест на шесть групп вопросов. Каждая группа соответствует конкретному уровню таксономии. Сначала мы проверяем, насколько хорошо ученик запомнил материал, затем – что он понял, далее – какие знания ученик может применять на практике и так далее. В соответствии с этой логикой сегодня в КубГМУ строится проверка знаний студентов через формирование тестов разного уровня сложности: задание закрытого типа на единичный выбор → задание закрытого типа на множественный выбор → задание закрытого типа на установление соответствия и последовательности действия.

Если студент не допускает ошибок по первой группе заданий, он получает доступ к вопросам следующего уровня. Если ошибается, у него есть возможность разобрать ошибки, повторно изучить материал, а затем пройти тест заново. Такая система позволяет ликвидировать пробелы в знаниях и

повышает качество образовательного процесса.

Результатом синтеза Таксономии Блума, теории мотивации и потребностей, а также возможностей применения современных технологий и явилось создание теории Алана Каррингтона.

В 2012 году во время семинара в Великобритании ему пришла идея увязать приложения и сервисы вокруг колеса таксономии Блума на основе модификации модели Д. Кратвола и Л. Андерсона (2001) в соответствии с уровнями познавательной деятельности (помнить → понимать → применять → анализировать → оценивать → создавать). В течение последующих лет А. Каррингтон дополнял первоначальный вариант и в результате в 2016 году была представлена Методическая модель падагогического колеса (Padagogy Wheel, от англ. iPad) (Carrington, 2016).

Эта модель объединяет в себе несколько разных сфер педагогического мышления: связывает в цифровые технологии (приложения, сервисы и программы) с образовательными целями, позволяет определить дидактическое место и цель разнообразных образовательных видов деятельности с использованием технологий в контексте общих целей курса.

Принцип падагогического колеса заключается в том, что выбор и использование цифровых инструментов зависит от того, какой задачей и целью обусловлено его использование, а не наоборот. «Суть не в приложениях, суть – в педагогике». Главная мотивация создания колеса – желание помочь педагогам найти нужное решение в том, как педагогические задачи могут обусловить применение технологий.

Падагогическое колесо разделено на пять «фильтров» – секторов, каждый из которых дает преподавателю понимание решаемых задач, возможных подходов и цифровых ресурсов:

1. Качества и способности выпускника – долгосрочные цели образовательной деятельности.
2. Мотивация – планирование образовательных результатов в соответствии с ответом на вопрос «Для чего я это делаю?».
3. Таксономия Блума – классическая педагогическая модель для планирования образовательных целей по развитию навыков высокого мышления.
4. Использование технологий – актуальные приложения для осуществления целей обучения.
5. Модель SAMR – педагогическая модель, описывающая степени применения технологий.

Также в колесе предусмотрены критерии отбора приложений для образования: знание / понимание, применение, анализ, оценка, создание (рис. 4).

Как отмечает А. Каррингтон, падагогическое колесо – это образ мышления; это способ взглянуть на образование цифрового века, который соединяет возможности мобильных приложений, трансформацию обучения, мотивацию, развитие познавательных навыков и перспективные цели образования. Суть в том, чтобы пользователь мог найти с помощью колеса лучшее решение стоящих перед ним задач, задавая себе вопросы о выборе и методах. Именно педагогика определяет выбор и использование тех или иных приложений. Прежде чем применять новое приложение или сервис в образовательном процессе необходимо ответить на вопрос как это приложение может способствовать достижению поставленных образовательных целей и освоению учебной программы.

В условиях цифровой экономики и цифровой трансформации образования профессиональные качества педагога обретают новое значение. Сегодня преподаватель должен быть не только осведомлен о наличии тех или иных цифровых ресурсов, но и быть готов организовать работу студентов с их использованием (сетевых сервисов, мобильных приложений). Развитие этих навыков пришлось на период пандемии COVID-19, когда потребовался срочный переход на дистанционные технологии образования для предотвращения распространения новой коронавирусной инфекции. Диджитализация (digitalization) процесса обучения студентов-медиков тогда позволила не только сохранить качество учебного процесса при невозможности посещать медицинские организации и отсутствии непосредственного контакта с пациентами (на помощь пришли шлемы виртуальной реальности, e-health-приложения, телемедицинские консультации), но и приобрести новые профессиональные навыки, необходимые для растущего рынка цифрового здравоохранения (работа с электронными медицинским

картами, регистрами, базами данных, электронными рецептами и листами нетрудоспособности) (Редько, 2022).

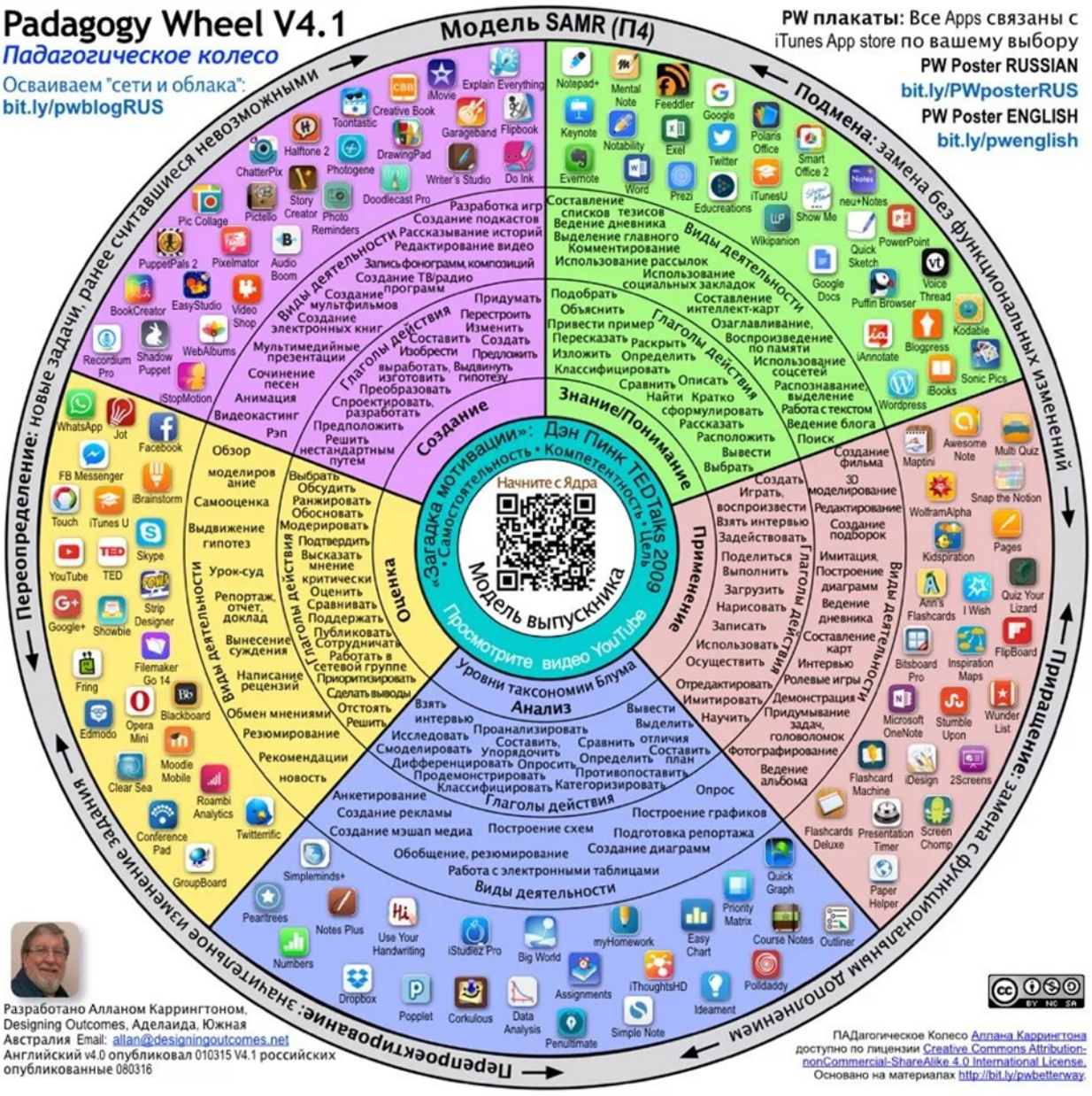


Рисунок 4. Падагогическое колесо Алана Каррингтона, плакат на русском языке (Евстифеева, 2016)

Преобразования коснулись и школьного этапа обучения. В 2022 году был утвержден Федеральный перечень электронных образовательных ресурсов (более 240), допущенных к использованию при реализации образовательных программ. Отечественные специалисты модифицировали версию А. Каррингтона в соответствии с доступными к использованию на территории России приложениями и сервисами (Шмакова, 2023). В целом, исследователи подтверждают высокую результативность использования данного методического обеспечения образовательного процесса. В результате этих преобразований в вузы пришли не просто представители поколения Z, «цифровые аборигены», а студенты, уже умеющие пользоваться достижениями цифровизации не только для развлечений, но и для познавательной деятельности и организации учебного процесса. Ряд электронных образовательных ресурсов сегодня активно используется при подготовке и проведении занятий в КубГМУ, среди них Canva, Tilda, MyCuiz, Exel, Rutube, Яндекс-формы, VK Workspace и др.

Еще одним этапом эволюции современной дидактики явилось формирование у обучающихся

компетенций, соответствующих вектору развития экономики, в том числе ИИ-компетенций и ИИ-грамотности. Умение пользоваться искусственным интеллектом (ИИ) сопровождается развитием креативности и критического мышления.

Цифровая трансформация высшего образования привела к появлению генеративных моделей ИИ, способных создавать учебный контент и моделировать профессиональный дискурс. Безусловно это расширило ресурсы для обучения и возможности подготовки интересного и качественного контента преподавателями, но это также дало и возможности студентам быстро готовить проекты, рефераты и курсовые работы давая задание нейросети и даже не вчитываться в результат полученной подборки.

В этой связи развитие критического мышления становится особенно важным. Мало задать корректный промт (от англ. prompt – «подсказка», «инструкция»), который пользователь отправляет нейросети для получения нужного результата, еще необходимо самому иметь базовые знания по конкретной теме, чтобы понять корректность предложенной ИИ информации.

В рамках актуализации преподавания дисциплины «Административно-правовое регулирование медицинской деятельности» преподавателями КубГМУ был разработан проект «От бумаги к цифре в обучении бережливым технологиям» для решения проблемы эффективного перехода от традиционного (маркеры + бумага) метода групповой работы с диаграммой Исикавы к цифровому формату без потери интерактивности, вовлечённости студентов и качества анализа причинно-следственных связей. На таких занятиях используются инструменты на основе ИИ – Claude, ChatGPT, DeepSeek, GigaChat, Алиса и др., студенты учатся правильно формулировать промты и критически оценивать полученную информацию. Новый формат предполагает и изменения в оценке результата. Преподавателю необходимо внедрять форматы аттестации, учитывающие не только конечный ответ на задание, но и траекторию его выполнения, последовательность и ход мысли студента.

Вопросы возможности применения ИИ для медицинского образования сегодня волнуют ученых по всему миру. Кен Мастерс еще в 2019 году отмечал, что ИИ – это быстро развивающееся явление, которое вскоре приведет к масштабным изменениям во многих профессиях, включая медицинское образование (Masters, 2019). Для того чтобы преподаватели медицинских вузов были должным образом к этому подготовлены, им необходимо обладать хотя бы базовыми знаниями об ИИ в контексте обучения и преподавания.

Слова родоначальника научного подхода к педагогике К.Д. Ушинского: «Учитель учится всю жизнь. Как только он перестаёт учиться, в нём умирает учитель», – сегодня не только не потеряли актуальности, но и являются залогом личностного роста и профессионального развития педагога (Ушинский, 1990).

Заключение

Педагогическая цель должна быть диагностируемой. Устоявшейся является формула Цель = ∆ЗУН (знания, умения, навыки). Специалисты сферы образования часто сталкиваются с тем, что цели формулируются слишком абстрактно: «узнать», «изучить», «понять». Но такие формулировки не дают чёткого ориентира ни для построения актуального контента, ни для оценки результатов обучения. Знания – это полученная определённым способом и упорядоченная информация, которая с различной степенью достоверности и объективности отражает в сознании человека те или иные свойства объектов и параметры процесса деятельности (Нестеренко, 2022).

Одной из частых ошибок в педагогике является переход к сложным заданиям, пропуская базовые уровни «запоминание» и «понимание». Формируя дидактические материалы, преподаватели рассчитывают на то, что студенты уже обладают этими базовыми навыками. Например, в рабочих программах присутствует пункт «Межпредметная интеграция с другими дисциплинами», в котором прописываются знания, умения и навыки, необходимые для изучения данной учебной дисциплины и формируемые предшествующими дисциплинами (для дисциплин первого курса – школьные предметы). Но на деле это не всегда так. Без прочной базы студенты могут испытывать трудности с применением, анализом и синтезом информации. Важно убедиться, что базовые знания усвоены, прежде чем двигаться дальше.

Поэтому построение курса строго по уровням таксономии Блума не всегда эффективно – наоборот, в хорошем курсе уровни сочетаются. Целесообразно начинать с простого: объяснить и дать запомнить ключевые термины, разобраться в сути темы. И только если студенты уже имеют сформированные ЗУНы, то можно переходить дальше – добавлять практические задания, разбирать реальные ситуации, сравнить варианты и делать выводы. Чем выше уровень подготовки студента, тем выше может быть и уровень сложности задач. При этом важно не использовать только один уровень для всего изучаемого курса дисциплины, а постепенно повышать сложность.

Дидактика эволюционирует, и в современной педагогике активно используются не только наработки сферы маркетинга, но и достижения диджитализации. Их грамотное применение позволяет получить не только формирование актуального контента со стороны разработчиков курса, но и осознанный подход со стороны обучающихся. При этом общие принципы обучения, сформулированные В. Ратке, сегодня не потеряли актуальности.

Список литературы

1. Большой энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2004. 1434 с.
2. Дидактика // РУВИКИ. URL: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Дидактика (дата обращения: 28.08.2026).
3. Довранова А., Бегмырадова Д., Ишангулыев Р. Дидактика – это наука теории преподавания и воспитания // Инновационная наука. 2024. № 4-1. С. 195-196.
4. Евстифеева О. ПАДагогическое колесо – инструмент для планирования – теперь на русском // «Осваиваем “сети и облака”». 2016. https://roachinthenet.blogspot.com/2016/03/blog-post_9.html
5. Коменский Я.А. Великая дидактика. Москва: Книга по Требованию, 2016. 320 с.
6. Нестеренко В.М., Мельник Н.М. Методология высшего образования в новой реальности: аддитивное конструирование актуального продукта // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т. 8. № 3. С. 3-16.
7. Редько А.Н., Лебедева И.С., Губарев С.В. Диджитал-технологии в медицине как способ решения проблемы доступности медицинской помощи в условиях кадрового дефицита // Вестник Академии знаний. 2022. № 51(4). С. 238-245.
8. Султанова Г.С. Таксономия Блума как инструмент интеллектуально развивающего обучения студентов // Высшее образование сегодня. 2019. № 1. С. 14-19.
9. Толковый словарь русского языка. Сост. Г.О. Винокур, Б.А. Ларин, С.И. Ожегов, Б.В. Томашевский; под ред. проф. Д.Н. Ушакова. Т. 1. Москва: Государственный институт «Советская энциклопедия»; ОГИЗ, 1935. LXXV, 1562 стб.
10. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 5 Под ред. С.Ф. Егорова. Сост. С.Ф. Егоров. Коммент. А.А. Никольской. Москва: Педагогика, 1990. 526 с. ISBN 5-7155-0205-5
11. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 6. Под ред. С.Ф. Егорова. Сост. С.Ф. Егоров. Коммент. А.А. Никольской. Москва: Педагогика, 1990. 527 с. ISBN 5-7155-0206-3
12. Хуторской А.В. Дидактическая система К.Д. Ушинского // Школьные технологии. 2010. № 5. С. 67-70.
13. Шмакова С.Б. Модификация и использование цифрового ПАДагогического колеса А. Каррингтона в проекте «Цифровой конструктор урока на основе таксономии Блума» // Известия ВГПУ. 2023. № 6 (179). С. 11-17.
14. Carrington A. The Padagogy Wheel: It Is Not About the Apps, It Is About The Pedagogy // Education Technology Solutions. 2016. Issue 72.
15. Dale E. Audio-visual methods in teaching. 2nd ed. New York: Dryden Press, 1954. 534 p.
16. Letrud K. A rebuttal of NTL Institute's learning pyramid // Education. 2012. Vol. 133. № 1. pp. 117-124.
17. Masters K. Artificial intelligence in medical education // Medical Teacher. 2019. Vol. 41. № 9. pp. 976-980.

18. Masters K. Edgar Dale's pyramid of learning in medical education: further expansion of the myth // Medical Education. 2020. Vol. 54. № 1. pp. 22-32.
19. Meister J.C. Corporate universities: lessons in building a world-class work force. Revised ed. McGraw-Hill, 1998. XXII, 297 p.
20. Ratke W. Die neue Lehrart: pädagogische Schriften Wolfgang Ratkes / hrsg. von G. Hohendorf. Berlin: Volk und Wissen, 1957. 270 S.
21. Treichler D.G. Are you missing the boat in training aids? // Film and Audio-Visual Communication. 1967. Vol. 1. № 1. pp. 14-16, 28-30, 48.

Evolution of didactic approaches in modern education using the example of a medical university

Inna S. Lebedeva
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor at the Department of Public Health and Healthcare № 2
Kuban State Medical University
Krasnodar, Russia
kinnas@mail.ru
ORCID 0000-0001-8030-671X

Received
Accepted
Published

UDC 371.3 : 378.14.015.62
DOI 10.25726/t2545-6842-8389-g
EDN OIKNIK
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The evolution of the medical personnel training system for the healthcare industry, influenced by internal and external factors, is driving the expansion of the competency-based approach. These changes are being consolidated in updated educational standards, along with course curricula, work programs, teaching and methodological materials, and recommendations. Today's students are born in the digital age – «digital natives». Consequently, digital technologies are becoming an integral component of medical education, and the use of artificial intelligence (AI) is increasingly gaining ground as a valuable aid in processing large databases. Marketing concepts such as motivation, communication, promotion, and service consumption have become firmly entrenched in education. Didactics, offering specific ways to improve learning effectiveness, takes these factors into account. It is important to emphasize that didactics is not a static science; it evolves, reflecting changes in society, the sociocultural environment, and scientific and technological progress. Originating from Comenius's classroom-lesson system and incorporating technologies that make learning possible using modern educational platforms, didactic principles have been adapted while preserving their fundamental essence. Teachers must not only master their subject and teaching methods, but also possess knowledge in related and sometimes even unrelated scientific fields, various spheres of social life, and be well-versed in the modern world. The ability to continually learn and stay abreast of the evolution of didactics is key to a teacher's personal growth and professional development, as well as the effectiveness of the educational process.

Keywords

pedagogy, didactics, principles of learning, cone of experience, Dale's pyramid, Bloom's taxonomy, padagogic wheel, digitalization, artificial intelligence.

References

1. The Great Encyclopedic Dictionary. Ed. by A.M. Prokhorov. 2nd ed., revis. and enl. Moscow: Great Russian Encyclopedia, 2004. 1434 p.
2. Didactics // ru.ruwiki.ru. 2026.
3. Dovranova A., Begmyradova D., Ishangulyev R. Didactics is the science of the theory of teaching and education // Innovative Science. 2024. № 4 (1). pp. 195-196.
4. Evstifeeva O. PADagogic wheel – a tool for planning – now in Russian // «Mastering "Networks and clouds"». 2016. https://roachinthenet.blogspot.com/2016/03/blog-post_9.html
5. Komensky Ya.A. Great didactics. Moscow: Book on Demand, 2016. 320 p.
6. Nesterenko V.M., Melnik N.M. Methodology of higher education in the new reality: additive construction of the up-to-date product // Research Result. Pedagogy and Psychology of Education. 2022. Vol. 8. № 3. pp. 3-16.
7. Redko A.N., Lebedeva I.S., Gubarev S.V. Digital technologies in medicine as a way to solve the problem of access to medical care in the face of personnel shortage // Academy of Knowledge Bulletin. 2022. № 51 (4). pp. 238-245.
8. Sultanova G.S. Bloom's taxonomy as a tool for intellectually developing students' learning // Higher Education Today. 2019. № 1. pp. 14-19.
9. Explanatory dictionary of the Russian language. Comp. by G.O. Vinokur, B.A. Larin, S.I. Ozhegov, B.V. Tomashevsky. E. by Prof. D.N. Ushakov. Vol. 1. Moscow: State Institute «Soviet Encyclopedia»; OGIZ, 1935. LXXV, 1562 columns.
10. Ushinsky K.D. Pedagogical Works: in 6 vols. Vol. 5. Ed. by S.F. Egorov. Comp. by S.F. Egorov. Comm. by A.A. Nikolskaya. Moscow: Pedagogy, 1990. 526 p. ISBN 5-7155-0205-5
11. Ushinsky K.D. Pedagogical Works: in 6 vols. Vol. 6. Ed. by S.F. Egorov. Comp. by S.F. Egorov. Comm. by A.A. Nikolskaya. Moscow: Pedagogy, 1990. 527 p. ISBN 5-7155-0206-3
12. Khutorskoy A.V. Didactic system of K.D. Ushinsky // School Technologies. 2010. № 5. pp. 67-70.
13. Shmakova S.B. The modification and usage of the digital padagogical wheel by A. Carrington in the project «The digital constructor of a lesson on the basis of Bloom's taxonomy» // Voronezh State Pedagogical University Bulletin. 2023. № 6 (179). pp. 11-17.
14. Carrington A. The padagogy wheel: it is not about the apps, it is about the pedagogy // Education Technology Solutions // educationtechnologysolutions.com. 2016. Issue 72.
15. Dale E. Audio-visual methods in teaching. 2nd ed. New York: Dryden Press, 1954. 534 p.
16. Letrud K. A rebuttal of NTL Institute's learning pyramid // Education. 2012. Vol. 133. № 1. pp. 117-124.
17. Masters K. Artificial intelligence in medical education // Medical Teacher. 2019. Vol. 41. № 9. pp. 976-980.
18. Masters K. Edgar Dale's pyramid of learning in medical education: further expansion of the myth // Medical Education. 2020. Vol. 54. № 1. pp. 22-32.
19. Meister J.C. Corporate universities: lessons in building a world-class work force. Revised ed. McGraw-Hill, 1998. XXII, 297 p.
19. Ratke W. Die neue Lehrart: pädagogische Schriften Wolfgang Ratkes. Ed. by G. Hohendorf. Berlin: Volk und Wissen, 1957. 270 p.
20. Treichler D.G. Are you missing the boat in training aids? // Film and Audio-Visual Communication. 1967. Vol. 1. № 1. pp. 14-16, 28-30, 48.

Проблемно-ориентированный химический эксперимент в системе высшего образования

Виктория Викторовна Шакирова
Кандидат химических наук, доцент
Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева
Астрахань, Россия
svv_2004@mail.ru
ORCID 0000-0002-7785-5352

Игорь Анварович Шакиров
Кандидат педагогических наук, доцент
Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева
Астрахань, Россия
iasiasias@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 22.06.2026
Принята 08.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/j2795-0606-1994-b
EDN OIQNAK
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается проблема модернизации лабораторного практикума в высшей школе через внедрение проблемно-ориентированного химического эксперимента. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у обучающихся исследовательских компетенций и навыков риск-менеджмента в соответствии с современными стандартами качества. Целью работы является теоретическое обоснование и разработка структурно-содержательной модели такого эксперимента. В качестве практического примера описана интеграция эколого-химической задачи в курс коллоидной химии, где студенты самостоятельно исследуют адсорбционные свойства природных материалов по отношению к различным загрязнителям. Особенностью модели выступает перенос фокуса с репродуктивного выполнения готовых инструкций на эвристическую деятельность: самостоятельное планирование опыта, оценку рисков и математическую обработку массива данных посредством линеаризации изотерм адсорбции (модели Ленгмюра, Фрейндлиха, Темкина). Показано, что реализация модели смещает роль преподавателя к функциям тьютора и эксперта по оценке рисков. Апробация методики доказала ее высокую дидактическую эффективность. Установлено, что внедрение квазипрофессиональных задач с экологическим контекстом достоверно повышает учебную мотивацию. Доля студентов, достигших продвинутого и исследовательского уровней сформированности аналитических компетенций, составила 83,3%, что подтверждает успешность применения предложенного подхода для подготовки высококвалифицированных специалистов химической отрасли.

Ключевые слова

проблемно-ориентированное обучение, химический эксперимент, мотивация, риск-ориентированный подход, эколого-химическая задача, исследовательские компетенции.

Введение

Современный этап развития высшего химического образования требует перехода от репродуктивной трансляции знаний к формированию исследовательской самостоятельности будущих специалистов. Традиционный лабораторный практикум, выполняемый по жестким алгоритмам и инструкциям, утрачивает эффективность: он не развивает критическое мышление и не готовит выпускников к решению нестандартных производственных задач (Tobias, 2026). В этой связи проблемно-ориентированный химический эксперимент выступает ключевым дидактическим инструментом, трансформирующим студента из пассивного исполнителя в активного исследователя, способного самостоятельно планировать ход работы, оценивать риски и интерпретировать неоднозначные результаты.

Теоретико-методологический фундамент проблемно-ориентированного обучения исторически формировался в результате дивергенции трех ведущих научных школ, которые сегодня демонстрируют тенденцию к интеграции.

Западная модель, разработанная Г. Бэрроузом (Barrows, 1996) на базе прагматизма Дж. Дьюи (Дьюи, 2000; Жерко, 2020), акцентирует внимание на абсолютной когнитивной автономии студента при решении неструктурированных кейсов, сводя роль преподавателя исключительно к косвенному руководству. В отличие от нее, отечественная школа в лице А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова и И.Я. Лернера (Матюшкин, 2014; Махмутов, 1972; Лернер, 1981) опирается на деятельностный подход и теорию Л.С. Выготского (Завоеванная, 2020). В рамках этой парадигмы проблемно-ориентированное обучение рассматривается как направляемая квазипрофессиональная деятельность, реализуемая через разрешение «проблемных ситуаций» при обязательном сохранении приоритета фундаментальной теории (Тузинек, 2020; Рахманова, 2021)). Своеобразным кросс-культурным синтезом этих идей выступает китайская методология, базирующаяся на трудах Тао Синчжи. Она представляет собой гибридную модель, объединяющую принципы глобального конструктивизма с конфуцианской образовательной традицией (Xu, 2023) Этот подход компенсирует радикальную автономию Запада сохранением формата базовых лекций и авторитетным наставничеством преподавателя, что позволяет органично внедрять инновации, нивелируя глубоко укорененный социокультурный страх «потери лица» (Chen, 2024). Анализ актуальной научной литературы (2020–2026 гг.) (Wang, 2025; Poya, 2026) свидетельствует о глобальной конвергенции этих подходов. Современный проблемный эксперимент − это сложная образовательная экосистема, главным продуктом которой является сформированная способность студента к самонаправленному обучению (Li, 2022; Meiliati, 2026).

Ключевым трендом современных исследований выступает глубокая контекстность проблемных задач. В частности, внедрение эколого-химического компонента переводит учебную проблему в плоскость подлинного научного поиска в рамках концепции устойчивого развития (Blackie, 2026). В такой парадигме кардинально меняется функция преподавателя: он становится тьютором и экспертом. В условиях студенческой самостоятельности его первоочередной задачей становится риск-менеджмент − оценка безопасности предложенных решений в условиях химической лаборатории.

Однако, несмотря на обширную теоретическую базу, механизмы системного внедрения практико-ориентированного химического эксперимента в вузовскую практику остаются недостаточно изученными. Существующие методики либо излишне алгоритмизированы, либо труднореализуемы в рамках жестких учебных планов. Открытыми остаются вопросы объективной оценки компетенций и − что критически важно для химических дисциплин − обеспечения техники безопасности при самостоятельном планировании реакций обучающимися.

Обозначенный дефицит практического опыта обуславливает цель настоящего исследования: теоретическое обоснование и методическая разработка модели проблемно-ориентированного химического эксперимента, направленной на повышение профессиональных компетенций и учебной мотивации студентов.

Материалы и методы исследования

Для реализации поставленной цели нами спроектирована архитектура модели, включающая

четыре взаимосвязанных блока: целевой, содержательный, процессуально-деятельностный и оценочно-результативный.

Ниже представлено описание данной модели на примере внедрения эколого-химической задачи в лабораторный практикум по дисциплине «Коллоидная химия» для студентов химических направлений подготовки:

I. Целевой блок. Задает вектор образовательного процесса. Цель − не просто иллюстрация коллоидно-химических явлений, а формирование у студентов комплекса компетенций: способности к самостоятельному научному поиску, умения осуществлять риск-ориентированное планирование эксперимента и готовности решать реальные производственные или экологические задачи.

II. Содержательный блок. Определяет контекст проблемной ситуации. Абстрактные задачи заменяются квазипрофессиональными кейсами. В курсе коллоидной химии оптимальным является эколого-химический контекст (Мохорт, 2020). Студентам предлагается актуальная проблема: очистка модельных сточных вод от загрязнителей с использованием альтернативных недорогих биосорбентов (например, отходов агропромышленного комплекса, жмыха растительных культур).

III. Процессуально-деятельностный блок. Включает алгоритм реализации эксперимента, разделенный на этапы с постепенно убывающей долей участия преподавателя:

1. Этап 1: Проблематизация (Анализ кейса). Преподаватель озвучивает проблему: предприятие рассматривает доступные природные материалы в качестве экономичной альтернативы синтетическим фильтрам для очистки сточных вод. Вашей группе предстоит экспериментально оценить сорбционную емкость предложенных образцов по отношению к органическим и неорганическим загрязнителям и вынести заключение о целесообразности их внедрения в реальное производство.

2. Этап 2: Проектирование и риск-менеджмент. Наиболее критичный этап, отличающий данную модель от традиционной. Студенты самостоятельно подбирают методику подготовки сорбента, выбирают метод количественного анализа (в нашем случае спектрофометрия и вискозиметрия) и рассчитывают необходимые концентрации. Обязательное условие: допуск к практической части возможен только после защиты листа оценки рисков. Студенты должны выявить потенциальные опасности выбранных реагентов и методик, что формирует навыки работы в рамках современных систем менеджмента качества лабораторий.

3. Этап 3: Практическая реализация. Студенты проводят серию опытов для получения изотермы адсорбции при различных концентрациях загрязнителей, и различных температурах, самостоятельно варьируя условия (время контакта, pH, масса сорбента) в рамках утвержденного протокола безопасности.

4. Этап 4: Анализ и моделирование. Математическая обработка полученных в ходе эксперимента данных. На этом этапе коллоидная химия предстает как точная наука. Студенты осуществляют проверку соответствия полученных данных классическим моделям изотерм адсорбции (Темкина, Фрейндлиха и Ленгмюра) посредством метода линейной аппроксимации (Шакирова, 2023).

IV. Оценочно-результативный блок. Оценка результатов смещается с бинарного критерия «получилось/не получилось» на многокритериальную матрицу. Оценивается:

- валидность выбранной методологии исследования;
- глубина проработки рисков на этапе планирования;
- точность и воспроизводимость аппаратурных измерений;
- качество интерпретации результатов (умение объяснить отклонения экспериментальной изотермы от теоретических моделей).

Внедрение описанной модели превращает занятие по коллоидной химии в полноценный микропроект, где студент проходит полный цикл работы − от осознания экологической проблемы до выдачи готового физико-химического заключения о свойствах материалов.

Детализация оценочно-результативного блока является критически важной задачей, так как традиционная оценка (по принципу «совпал ли ответ с методичкой») абсолютно не подходит для проблемно-ориентированного формата. В условиях неопределенности отрицательный или неожиданный результат эксперимента может иметь такую же научную ценность, как и положительный,

если он грамотно интерпретирован.

Для объективной оценки сформированных компетенций оптимально использовать следующие критерии (см. табл. 1), адаптированные под квазипрофессиональную эколого-химическую задачу (на примере исследования адсорбционных свойств природных сорбентов).

Таблица 1. Критерии результатов проблемно-ориентированного химического эксперимента

Критерий оценки	Базовый уровень (удовлетворительно)	Продвинутый уровень (хорошо)	Исследовательский уровень (отлично)
Проектирование и оценка рисков	Студент предлагает стандартный план, опираясь на один источник. Выявляет лишь очевидные риски (токсичность реагентов).	Студент обосновывает выбор методики, сравнивая 2–3 альтернативы. Оценка рисков включает правильную утилизацию продуктов реакции.	Проведена комплексная оценка рисков, предложены превентивные меры по недопущению искажения результатов.
Практическая реализация	Эксперимент проведен с нарушением тайминга, требуется частая помощь преподавателя при настройке оборудования.	Опыты проведены самостоятельно. Допущены незначительные методические погрешности, не повлиявшие критически на результат.	Студент демонстрирует уверенное владение аппаратурой. Самостоятельно корректирует условия (pH, массу сорбента) в ходе эксперимента при выявлении аномалий.
Обработка и интерпретация данных	Данные представлены в виде таблиц, расчеты проведены по формулам, но физико-химический смысл полученных констант не объяснен.	Построены изотермы адсорбции. Данные линеаризованы по одной из моделей. Сделан общий вывод.	Проведено сравнение нескольких моделей сорбции. Глубоко проанализированы причины отклонения изотермы адсорбции от классического мономолекулярного типа. Вычислена погрешность.
Научная аргументация (защита)	Ответы на вопросы преподавателя носят репродуктивный характер (зачитывание теории с листа).	Студент уверенно отвечает на вопросы по ходу своей работы, понимает границы применимости использованного метода.	Студент аргументированно отстаивает свою точку зрения, предлагает пути дальнейшей оптимизации процесса очистки модельных сточных вод.

Использование такой матрицы позволяет преподавателю выступать в роли независимого эксперта, а студенту заранее понимать, какие именно навыки от него требуются. Даже если сорбционная емкость исследуемого материала оказалась низкой, студент может получить высший балл, если он безупречно спланировал эксперимент, учел все риски и математически доказал причину низкой сорбционной активности.

Внедрение предложенной модели проблемно-ориентированного химического эксперимента обеспечивает комплексное формирование у студентов ряда ключевых компетенций, отвечающих требованиям современных ФГОС. В отличие от традиционного практикума, где тренируются преимущественно моторные навыки работы с посудой, проблемный подход формирует специалиста с

развитым критическим и инженерным мышлением.

Сформированные компетенции целесообразно разделить на четыре взаимосвязанных кластера:

1. Научно-исследовательские (аналитические) компетенции:

– способность к целеполаганию и планированию: умение декомпозировать глобальную эколого-химическую проблему на конкретные лабораторные задачи, формулировать рабочие гипотезы и самостоятельно подбирать адекватные физико-химические методы их проверки.

– навыки интерпретации сложных данных: готовность не просто фиксировать показания приборов, но и объяснять физико-химический смысл полученных результатов, выявлять причины аномальных отклонений и аргументированно доказывать свою позицию.

2. Нормативно-управленческие компетенции (риск-менеджмент):

– владение риск-ориентированным подходом: способность анализировать потенциальные угрозы при планировании многоэтапного химического синтеза или анализа.

– готовность к работе в условиях стандартизации: формирование культуры безопасного труда и понимания базовых принципов работы лабораторий.

3. Инструментально-вычислительные компетенции:

– математическое моделирование химических процессов: способность применять математический аппарат для обработки массивов экспериментальных данных (построение графиков, линеаризация изотерм, расчет статистических погрешностей и констант равновесия).

– информационный поиск: умение проводить критический анализ современной научно-технической литературы и патентных баз для теоретического обоснования выбранной методологии.

4. Универсальные компетенции:

– критическое и системное мышление: способность оценивать химическую проблему не изолированно, а в контексте устойчивого развития, экологии и промышленной целесообразности.

– научная коммуникация и командная работа: навыки публичной защиты проектного решения, ведения аргументированной научной дискуссии и распределения ролей внутри исследовательской группы при решении комплексных лабораторных задач.

Таким образом, студент не просто усваивает алгоритм выполнение методов анализа, а овладевает целостной методологией научного познания и инженерного проектирования, необходимой для успешной работы в современных наукоемких отраслях (Митрохина, 2020, 2021).

Апробация модели проводилась на базе Астраханского государственного университета им. В.Н. Татищева в рамках освоения дисциплины «Коллоидная химия». Выборку составили студенты химического направления подготовки, разделенных на контрольную и экспериментальную группы. Оценку учебной мотивации проводили по «Методике изучения мотивов учебной деятельности студентов» разработанной Бадмаевой Н.Ц. на основе опросника А.А. Реана и В.А. Якунина (Бадмаева, 2004). Оценка уровня сформированности исследовательских и инструментальных компетенций осуществлялась методом экспертного оценивания по многобалльной рейтинговой шкале. Для дифференциации результатов применялись принципиально разные объекты оценивания, соответствующие реализуемым образовательным моделям.

Так, в контрольной группе (КГ) оценивалась преимущественно репродуктивная учебно-познавательная деятельность. Основными критериями выступали: точность выполнения математических расчетов по заданному алгоритму, правильность оформления стандартного отчета и качество выполнения типовых контрольных заданий, проверяющих усвоение фактического материала. А в экспериментальной группе (ЭГ) фокус оценивания смещался на продуктивную (эвристическую) деятельность и аналитические навыки. Преподаватель оценивал качество математического моделирования: самостоятельный выбор координат для линеаризации полученных изотерм адсорбции, расчет достоверности аппроксимации (коэффициент детерминации), а также расчет физико-химических констант. Ключевым критерием максимального балла выступало умение студента научно аргументировать причины отклонения полученных эмпирических профилей от классических теоретических моделей (например, способность связать аномальный ход изотермы с гетерогенностью поверхности реального сорбента, образованием полимолекулярных слоев или протеканием

капиллярной конденсации).

На констатирующем этапе (входной срез) диагностика показала отсутствие статистически значимых различий между группами по уровню учебной мотивации и базовой химической подготовки, что подтвердило однородность выборки.

В ходе формирующего этапа КГ обучалась по традиционной схеме (выполнение лабораторных работ по методическим указаниям), в то время как в ЭГ внедрялась разработанная модель проблемно-ориентированного химического эксперимента.

Результаты и обсуждение

На контрольном этапе оценка учебной мотивации продемонстрировала выраженную положительную динамику в экспериментальной группе (см. табл. 2).

Таблица 2. Динамика уровней учебной мотивации студентов (в % от числа испытуемых)

Уровень мотивации	Контрольная группа (КГ)		Экспериментальная группа (ЭГ)	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Высокий	16,7	20,0	16,7	46,6
Средний	63,3	63,3	60,0	46,6
Низкий	20,0	16,7	23,3	6,8

Анализируя данные таблицы 2, внедрение квазипрофессиональных задач привело к снижению доли студентов с низким уровнем мотивации в ЭГ с 23,3% до 6,8%, в то время как в КГ этот показатель изменился незначительно. Студенты ЭГ отмечали в анкетах высокую личную заинтересованность в решении задач, имеющих реальный экологический контекст.

Ключевым этапом оценки стала диагностика уровня сформированности исследовательских и инструментальных компетенций по итогам выполнения комплексного задания (линеаризация изотерм адсорбции и интерпретация отклонений). Оценка проводилась экспертным методом с использованием разработанных нами критериев, результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Уровни сформированности исследовательских компетенций на контрольном этапе (в %)

Уровень сформированности	Контрольная группа (КГ)	Экспериментальная группа (ЭГ)
Исследовательский (высокий)	10,0	33,3
Продвинутый (средний)	40,0	50,0
Базовый (низкий)	50,0	16,7

Данные таблицы 3 показывают, что 83,3% студентов экспериментальной группы достигли продвинутого и исследовательского уровней. Они продемонстрировали уверенные навыки риск-менеджмента при планировании опыта, способность к самостоятельному математическому моделированию (в координатах Ленгмюра, Фрейндлиха и Темкина) и готовность научно аргументировать полученные результаты. В контрольной группе половина студентов (50%) осталась на базовом (репродуктивном) уровне, испытывая серьезные затруднения при попытке объяснить физико-химический смысл полученных констант.

Заключение

Проведенный педагогический эксперимент позволяет сделать обоснованный вывод об эффективности разработанной модели проблемно-ориентированного химического эксперимента. Внедрение предложенной методики в образовательный процесс высшей школы способствует качественной трансформации подготовки специалистов, отвечая актуальным вызовам современной индустрии и науки.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сформулировать следующие основные выводы:

1. доказано, что отказ от репродуктивной модели выполнения лабораторных практикумов по готовым инструкциям в пользу самостоятельного исследовательского поиска достоверно повышает качество усвоения материала.
2. использование квазипрофессиональных задач с ярко выраженным эколого-химическим контекстом многократно усилило вовлеченность обучающихся.
3. разработанная модель позволила интегрировать изучение фундаментальных химических законов с формированием актуальных «надпрофессиональных» навыков.

Таким образом, проблемно-ориентированный химический эксперимент выступает не просто дидактическим приемом, а системным инструментом формирования исследовательской культуры. Широкое внедрение подобных практико-ориентированных моделей в программы естественно-научных и инженерных направлений подготовки является необходимым условием для выпуска конкурентоспособных специалистов, способных к самостоятельному целеполаганию, критическому анализу и решению нестандартных технологических задач.

Список литературы

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. 280 с.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование. Пер. с англ. Москва: Педагогика-пресс, 2000. 382 с.
3. Жерко Е.О. Основные педагогические идеи Джона Дьюи // Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: материалы XIII Международной научно-практической конференции. Минск: МИТСО, 2020. С. 80-83.
4. Завоеванная Н.С. Отечественная специальная психология: от Л.С. Выготского до В.И. Лубовского // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2020. № 2. С. 25-46.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва: Директ-Медиа, 2014. 274 с.
7. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: Татарское книжное издательство, 1972. 551 с.
8. Митрохина А.С. Моделирование процесса формирования производственно-технологической компетенции химиков в условиях научно-исследовательской деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2020. № 3 (55). С. 46-52.
9. Митрохина А.С. Диагностика уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента производственно-технологической компетенции у будущего химика // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 1 (191). С. 242-248.
10. Мохорт А.В. Технология проблемного обучения и методические приемы создания проблемных ситуаций в процессе обучения // Экономика и социум. 2020. № 3 (70). С. 409-413.
11. Рахманова А.Р., Салимуллина Е.В. Генезис проблемного обучения в педагогической науке // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3. С. 128-130.
12. Тузинек А. Две концепции проблемного обучения: В. Оконь и М.И. Махмутов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 3 (836). С. 128-140.
13. Шакирова В.В., Садомцева О.С., Кудрякова Л.Р. Адсорбционные модели для описания равновесия в системе «НПАВ - растительный сорбент» // Естественные науки. 2023. № 2 (11). С. 23-30.
14. Barrows H.S. Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview // New Directions for Teaching and Learning. 1996. Vol. 1996. № 68. pp. 3-12.
15. Chen T., Zhao Y.-J., Huang F.-Q., Liu Q., Li Y., Alolga R.N., Zhang L., Ma G. The effect of problem-based learning on improving problem-solving, self-directed learning, and critical thinking ability for the pharmacy students: a randomized controlled trial and meta-analysis // PLoS ONE. 2024. Vol. 19 (12). Article

e0314017.

16. Li T., Wang W., Li Z., Wang H., Liu X. Problem-based or lecture-based learning, old topic in the new field: a meta-analysis on the effects of PBL teaching method in Chinese standardized residency training // BMC Medical Education. 2022. Vol. 22 (1). Article 221.

17. Blackie M.A.L., Olvitt L. Beyond molecular mastery: reimagining chemistry education for sustainability through knower-aware pedagogy // RSC Sustainability. 2026. Vol. 4. Issue 4. pp. 1822-1832.

18. Meiliati R., Djodding I.M., Aswin, Salido A., Husain D.S., Tahir, Hidayati U. Exploration problem-based learning in mathematics learning in higher education: a bibliometric review // Social Sciences and Humanities Open. 2026. Vol. 13. Article 102345.

19. Poya Y. Embedding UN SDGs in chemistry education through project-based learning: insights from case studies in the UK and USA // RSC Sustainability. 2026. Vol. 4. Issue 3. pp. 1557-1569.

20. Tobias R.A., Nemerovski A.N., Collins M.C., Bella S., Louthain E.G., Sojka A.A., Ryu A., Morin J.B. Reimagining chemistry education for a sustainable future // RSC Sustainability. 2026. Vol. 4. Issue 5. pp. 2156-2166.

21. Wang H., Yuan Q., Guo Y., Zheng X., Luo J., Qian J. Effect of problem-based learning combined with seminar versus traditional teaching method in medical education in China: a systematic evaluation and meta-analysis // Frontiers in Medicine. 2025. Vol. 12. Article 1592199.

22. Xu G., Zhao L., Zhou M. Effectiveness of problem-based learning combined with lecture based learning methodology in renal pathology education // Cogent Education. 2023. Vol. 10. № 1. Article 2172788.

Problem-based chemical experiment in the higher education system

Viktoria V. Shakirova
Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor
V.N. Tatishchev Astrakhan State University
Astrakhan, Russia
svv_2004@mail.ru
ORCID 0000-0002-7785-5352

Igor A. Shakirov
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
V.N. Tatishchev Astrakhan State University
Astrakhan, Russia
iasiasias@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 22.06.2026
Accepted 08.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/j2795-0606-1994-b
EDN OIQNAK
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article addresses the modernization of university laboratory practicums through the implementation of problem-based chemical experiments. The relevance of this study is driven by the need to develop students'

research competencies and risk management skills in accordance with modern quality standards. The aim of the work is the theoretical substantiation and development of a structural-content model for such an experiment. As a practical example, the paper describes the integration of an eco-chemical task into a colloid chemistry course, where students independently investigate the adsorption properties of natural materials with respect to various pollutants. A key feature of the model is the shift in focus from the reproductive execution of ready-made instructions to heuristic activity: independent experiment planning, risk assessment, and mathematical data processing via the linearization of adsorption isotherms (using the Langmuir, Freundlich, and Temkin models). Testing of the methodology demonstrated its high didactic effectiveness. It was established that introducing quasi-professional tasks with an ecological context significantly increases learning motivation. The proportion of students who achieved advanced and research levels of analytical competence development reached 83,3%, confirming the success of the proposed approach in training highly qualified specialists for the chemical industry.

Keywords

problem-based learning, chemical experiment, motivation, risk-based approach, ecological-chemical task, research competencies.

References

1. Badmaeva N.Ts. Influence of the motivational factor on the development of mental abilities: monograph. Ulan-Ude: East Siberian State University of Technology Publishing House, 2004. 280 p.
2. Dewey J. Democracy and education. Moscow: Pedagogy-Press, 2000. 382 p.
3. Zherko E.O. Main pedagogical ideas of John Dewey // Theory and Practice of Professionally Oriented Foreign Language Teaching: Proceedings of the XIII International Scientific and Practical Conference. Minsk: MITSO, 2020. pp. 80-83.
4. Zavoevannaya N.S. Domestic special psychology: from L.S. Vygotsky to V.I. Lubovsky // Bulletin of Pedagogy and Psychology of Southern Siberia. 2020. № 2. pp. 25-46.
5. Lerner I.Ya. Didactic foundations of teaching methods. Moscow: Pedagogy, 1981. 186 p.
6. Matyushkin A.M. Problem situations in thinking and learning. Moscow: Direct-Media, 2014. 274 p.
7. Makhmutov M.I. Theory and practice of problem-based learning. Kazan: Tatar Book Publishing House, 1972. 551 p.
8. Mitrokhina A.S. Modeling the process of formation of production and technological competence of chemists in the conditions of scientific research activities // Psychological and pedagogical search. 2020. № 3 (55). pp. 46-52.
9. Mitrokhina A.S. Diagnostics of the level of formation of the motivational-value component of production and technological competence in a future chemist // Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health Scientific Notes. 2021. № 1 (191). pp. 242-248.
10. Mokhort A.V. Technology of problem-based learning and methodological techniques for creating problem situations in the learning process // Economy and Society. 2020. № 3 (70). pp. 409-413.
11. Rakhmanova A.R., Salimullina E.V. Genesis of problem-based learning in pedagogical science // Problems of Modern Pedagogical Education. 2021. № 70-3. pp. 128-130.
12. Tuzinek A. Two concepts of problem-based learning: V. Okon and M.I. Makhmutov // Moscow State Linguistic University Bulletin. Education and Pedagogical Sciences. 2020. № 3 (836). pp. 128-140.
13. Shakirova V.V., Sadomtseva O.S., Kudryakova L.R. Adsorption models for describing equilibrium in the «nonionic surfactant – plant sorbent» system // Natural Sciences. 2023. № 2 (11). pp. 23-30.
14. Barrows H.S. Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview // New Directions for Teaching and Learning. 1996. Vol. 1996. № 68. pp. 3-12.
15. Chen T., Zhao Y.-J., Huang F.-Q., Liu Q., Li Y., Alolga R.N., Zhang L., Ma G. The effect of problem-based learning on improving problem-solving, self-directed learning, and critical thinking ability for the pharmacy students: a randomized controlled trial and meta-analysis // PLoS ONE. 2024. Vol. 19 (12). Article e0314017.

16. Li T., Wang W., Li Z., Wang H., Liu X. Problem-based or lecture-based learning, old topic in the new field: a meta-analysis on the effects of PBL teaching method in Chinese standardized residency training // BMC Medical Education. 2022. Vol. 22 (1). Article 221.

17. Blackie M.A.L., Olvitt L. Beyond molecular mastery: reimagining chemistry education for sustainability through knower-aware pedagogy // RSC Sustainability. 2026. Vol. 4. Issue 4. pp. 1822-1832.

18. Meiliati R., Djodding I.M., Aswin, Salido A., Husain D.S., Tahir, Hidayati U. Exploration problem-based learning in mathematics learning in higher education: a bibliometric review // Social Sciences and Humanities Open. 2026. Vol. 13. Article 102345.

19. Poya Y. Embedding UN SDGs in chemistry education through project-based learning: insights from case studies in the UK and USA // RSC Sustainability. 2026. Vol. 4. Issue 3. pp. 1557-1569.

20. Tobias R.A., Nemerovski A.N., Collins M.C., Bella S., Louthain E.G., Sojka A.A., Ryu A., Morin J.B. Reimagining chemistry education for a sustainable future // RSC Sustainability. 2026. Vol. 4. Issue 5. pp. 2156-2166.

21. Wang H., Yuan Q., Guo Y., Zheng X., Luo J., Qian J. Effect of problem-based learning combined with seminar versus traditional teaching method in medical education in China: a systematic evaluation and meta-analysis // Frontiers in Medicine. 2025. Vol. 12. Article 1592199.

22. Xu G., Zhao L., Zhou M. Effectiveness of problem-based learning combined with lecture based learning methodology in renal pathology education // Cogent Education. 2023. Vol. 10, № 1. Article 2172788.

Потенциал и ограничения игровых технологий в развитии познавательной мотивации старшеклассников на уроках истории

Даниил Александрович Прокопьев
Специалист-эксперт
Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова
Архангельск, Россия
prokopevdaniil14@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.06.2026
Принята 28.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 372.893
DOI 10.25726/r6860-7949-4036-f
EDN OIXZFC
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Познавательная мотивация старшеклассников при изучении истории формируется в условиях, отличающихся от условий основной школы: учебный курс приобретает аналитический характер, а внешняя заинтересованность сменяется требованием самостоятельного смыслополагания. Игровые технологии, утвердившиеся в практике основной школы как универсальный мотивационный ресурс, при переносе на старшую ступень обнаруживают противоречие между декларируемым мотивационным эффектом и фактической результативностью. Цель работы – определить условия, при которых игровая форма усиливает именно познавательную, а не ситуативную мотивацию обучающихся 10-11 классов на уроках истории, и очертить границы её применимости. Использованы понятийно-категориальный анализ, структурно-функциональное моделирование, классификация и контент-анализ нормативных документов общего образования. Предложена типология игровых технологий по доминирующему механизму мотивационного воздействия и построена матрица их соответствия личностным и метапредметным результатам федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования. Установлено, что мотивационный эффект игры на старшей ступени детерминируется не игровой оболочкой, а характером опосредуемой ею деятельности: форматы, переносящие интеллектуальное усилие на исторический материал, поддерживают устойчивый познавательный интерес, тогда как развлекательно-состязательные форматы повышают преимущественно кратковременную вовлечённость. Дифференцированный отбор игровых форм с учётом этого различия согласует мотивационную и предметную функции урока истории в старших классах и переводит игру из универсального средства в инструмент, действенность которого определяется типом востребованной познавательной активности.

Ключевые слова

игровые технологии, познавательная мотивация, старшеклассники, обучение истории, дидактическая игра, учебная вовлечённость, федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования.

Введение

Старшая ступень общего образования предъявляет к познавательной мотивации обучающихся требования, качественно отличающиеся от требований основной школы. Курс истории в 10-11 классах

выстраивается вокруг анализа причинно-следственных связей, сопоставления интерпретаций и работы с разнородными источниками, тогда как репродуктивное запоминание фактологии отходит на периферию учебной деятельности. Внешняя занимательность материала при этом утрачивает удерживающую силу: исследования методических условий развития познавательной мотивации на уроках всеобщей истории, выполненные Л.Г. Макаровой (Макарова, 2025), фиксируют смещение мотивационного ядра от эмоциональной привлекательности содержания к потребности в самостоятельном смыслополагании. Игровые технологии, отработанные в практике основной школы как удобный мотивационный ресурс, на старшей ступени обнаруживают неоднозначную результативность.

Накопленный методический опыт обнаруживает разрыв между декларируемым и фактическим эффектом игровой формы. Спад учебной мотивации при переходе к систематическому изучению истории зафиксирован эмпирически; Е.В. Королёва (Королёва, 2023), разбирая причины снижения интереса шестиклассников к всеобщей истории, связывает его с рассогласованием между усложняющимся содержанием и сохраняющимися репродуктивными формами работы. Диагностика устойчивого познавательного интереса к истории у обучающихся выпускных классов основной школы, проведённая О.В. Ивановым и Д.А. Башкирцевым (Иванов, 2025), показывает, что декларируемый школьниками интерес к предмету слабо связан с готовностью к самостоятельной аналитической работе. Игровая форма в этой ситуации способна как усилить познавательную мотивацию, так и подменить её ситуативной вовлечённостью, не затрагивающей предметного содержания.

В специализированной литературе отсутствует консенсус относительно того, какие именно характеристики игровой технологии отвечают за мотивационный эффект. Дидактические игры как ресурс повышения познавательного интереса старшеклассников рассматриваются А.А. Угриновой (Угринова, 2025) преимущественно со стороны организационной формы, тогда как С.В. Попова и Л.Г. Карандеева (Попова, 2025), описывая учебно-познавательные игровые технологии для старших классов, переносят акцент на содержательную сторону игрового действия. Параллельно сохраняется представление об игре как самодостаточном средстве активизации: А.К. Торгунова (Торгунова, 2025), характеризуя игровые технологии как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках истории, не разграничивает виды активности, которые такая активизация порождает. Несовпадение исходных позиций затрудняет перенос частных методических находок в практику старшей школы.

Обозначенное противоречие определяет цель работы – установить, при каких условиях игровая форма усиливает познавательную, а не ситуативную мотивацию обучающихся 10-11 классов на уроках истории, и очертить границы её применимости на старшей ступени. Решение этой задачи предполагает разведение мотивационных эффектов разных типов игровых технологий и соотнесение их с требованиями к результатам среднего общего образования. Дальнейшее изложение строится от понятийного разграничения видов мотивации к типологии игровых форм и далее к условиям, при которых потенциал игры реализуется, а сопутствующие ему ограничения нейтрализуются.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена в формате кабинетного теоретико-методического исследования. Ведущими методами выступили понятийно-категориальный анализ, применённый для разграничения познавательной, учебной и ситуативной мотивации; структурно-функциональное моделирование, посредством которого реконструированы компоненты мотивационного воздействия игрового действия; классификация, использованная при построении авторской типологии игровых форм; метод аналогий при соотнесении игровых механик с типами учебной деятельности. Контент-анализ нормативных документов общего образования обеспечил сопоставление мотивационного потенциала игровых технологий с нормативно закреплёнными требованиями к результатам обучения.

Нормативную основу составили федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 413 от 17 мая 2012 г. в действующей редакции, с изменениями, внесёнными приказами Министерства просвещения Российской Федерации № 732 от 12 августа 2022 г. и № 1028 от 27 декабря 2023 г.) и федеральная образовательная программа среднего общего образования с федеральными рабочими

программами по учебному предмету «История», скорректированными приказом Министерства просвещения Российской Федерации № 704 от 9 октября 2024 г. (зарегистрирован в Министерстве юстиции 11 февраля 2025 г.). Учтены требования профессионального стандарта «Педагог» (приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 544н от 18 октября 2013 г.) к проектированию учебных ситуаций, а также единая линейка государственных учебников истории для 10-11 классов, введённая в образовательный процесс с 1 сентября 2023 г. и учтённая при формировании федерального перечня учебников (приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 495 от 26 июня 2025 г.).

Материалом для типологизации послужили описанные в методической литературе форматы игровых технологий, применяемые при обучении истории: исторический квиз, методика разработки которого систематизирована А.А. Елютиной (Елютина, 2025); цифровые дидактические инструменты изучения исторических личностей, охарактеризованные О.А. Котляровой, Н.В. Логуновой и О.Н. Поваляевой (Котлярова, 2025); настольные, ролевые, имитационные и компьютерные форматы. Каждый формат описывался по трём параметрам: характер игрового действия, тип востребованной познавательной активности и место исторического содержания в структуре игры. Полученные параметрические описания послужили основанием для последующей классификации и моделирования.

Результаты и обсуждение

Разведение типов мотивации задаёт исходную систему координат для оценки игровых технологий. В отечественной традиции, восходящей к деятельностной концепции, познавательная мотивация трактуется как внутренняя побудительная структура, направленная на сам процесс освоения содержания, тогда как ситуативная мотивация привязана к внешним атрибутам учебной ситуации и угасает вместе с ними. Игра по своей природе амбивалентна и способна обслуживать обе структуры. В.Б. Постаногова (Постаногова, 2024), рассматривая игру как средство достижения метапредметных результатов на уроках истории, обращает внимание на то, что мотивационный выигрыш возникает лишь тогда, когда игровое действие совпадает с учебным, а не сопровождает его. Это наблюдение задаёт критерий, по которому далее разграничиваются игровые форматы.

Теоретические основания такого разграничения обнаруживаются в нескольких научных школах. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского связывает развивающий эффект игры со способностью создавать зону ближайшего развития, в которой обучающийся действует на пределе наличных возможностей. Концепция ведущей деятельности Д.Б. Эльконина переносит акцент на смену типов деятельности, вследствие чего игра в старшем школьном возрасте перестаёт быть ведущей и сохраняет развивающий потенциал лишь при подчинении учебным задачам. Близкую логику задаёт теория развивающего обучения В.В. Давыдова, в которой мотивация удерживается восхождением от абстрактного к конкретному, а не сменой внешних форм. Теория самодетерминации, разрабатываемая в зарубежной психологии Э. Деси и Р. Райаном, объясняет устойчивость познавательного интереса удовлетворением потребностей в автономии и компетентности, а не внешним поощрением. Сведение этих позиций показывает, что мотивационная ценность игры определяется характером опосредуемой ею деятельности, а не самой игровой формой.

Перенос этих оснований в методику обучения истории осложняется тем, что на основной ступени игровая форма отрабатывалась преимущественно на репродуктивном материале. Г.В. Ледников (Ледников, 2023), описывая интеграцию интерактивных и игровых технологий в обучение истории и обществознанию учеников 5-9 классов, фиксирует продуктивность форматов, опирающихся на узнавание и воспроизведение. Прямой перенос таких форматов на старшую ступень, где востребована аналитическая работа, не гарантирует сопоставимого эффекта. Возникает методическая задача отбора игровых механик, сохраняющих действенность при возрастании когнитивной нагрузки.

Различные форматы по-разному распределяют когнитивную нагрузку между игровой оболочкой и историческим содержанием. Иммерсивные форматы, методика организации которых при проведении исторической игры на уроках систематизирована М.В. Коротковой (Короткова, 2025), погружают обучающегося в реконструируемую ситуацию и переводят историческое знание из предмета

запоминания в условие действия. Их мотивационная сила сопряжена с риском: насыщенность игровой среды способна оттеснить аналитическую задачу, оставив у обучающегося впечатление включённости при поверхностном освоении содержания. Это первый из ограничителей, систематизируемых ниже.

Компьютерные форматы обостряют это противоречие. А.Р. Панкова (Панкова, 2024), оценивая результативность и эффективность компьютерных игр в процессе обучения истории на уроках, отмечает, что высокая вовлечённость, обеспечиваемая интерфейсом и обратной связью, не всегда конвертируется в предметный результат. Цифровая среда задаёт собственную логику успеха – скорость, набор очков, прохождение уровней, – которая способна подменять историческую логику. По всей видимости, мотивационный эффект здесь смещается в сторону достиженческой, а не познавательной структуры, что требует специальной методической компенсации.

Форматы, центрированные на исторической персоналии, занимают промежуточное положение. Е.А. Полиенко (Полиенко, 2024), описывая изучение исторических личностей на уроках истории посредством игр, показывает, что персонификация содержания повышает эмоциональную вовлечённость и одновременно создаёт опору для оценочно-аналитической работы – реконструкции мотивов, выбора и последствий решений исторического деятеля. Мотивационный эффект здесь оказывается ближе к познавательному, поскольку игровое действие требует интерпретации, а не воспроизведения.

Настольные форматы демонстрируют иную конфигурацию. К.А. Фесик и Н.Ю. Мочалова (Фесик, 2023), обобщая опыт применения воспитательного потенциала настольных игр при изучении истории, связывает их действенность с медленным, обсуждаемым темпом игрового хода, оставляющим место для коллективной рефлексии. Отсутствие цифрового ускорения, нередко расцениваемое как недостаток, оборачивается преимуществом: пауза между ходами заполняется содержательным обсуждением. Вместе с тем такие форматы ресурсоёмки по времени и плохо масштабируются на полный класс.

Состязательно-викторинные форматы образуют отдельную группу. А.Л. Устинов и Д.С. Винокуров (Устинов, 2022), обсуждая эффективность использования игровых технологий при преподавании дисциплин исторического цикла, отмечают их способность к быстрой мобилизации внимания при ограниченном вкладе в глубину освоения. Викторина проверяет наличие знания, но редко формирует его; мотивационный эффект здесь кратковременен и привязан к ситуации соревнования. Сведение перечисленных наблюдений в единую рамку позволяет соотнести позиции исследователей по вопросу о механизме мотивационного действия игры (табл. 1).

Таблица 1. Источник мотивационного эффекта игры в основных научных подходах

Научная школа, подход	Источник мотивационного эффекта игры	Условие реализации на уроке истории
Культурно-историческая теория (Л.С. Выготский)	Действие в зоне ближайшего развития, опережающее наличный уровень	Игровая задача поставлена выше актуального уровня и требует усилия
Концепция ведущей деятельности (Д.Б. Эльконин)	Смена типов деятельности, в которой игра подчинена учебной	Игровое действие совпадает с учебным, а не сопровождает его
Теория развивающего обучения (В.В. Давыдов)	Восхождение от абстрактного к конкретному в ходе игрового решения	Игра строится вокруг учебной задачи, а не вокруг занимательного сюжета
Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев)	Сдвиг мотива на цель учебного действия внутри игры	Цель игры предметно тождественна цели урока
Теория самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан)	Удовлетворение потребностей в автономии и компетентности	Игрок самостоятельно принимает решения и видит рост собственной компетентности
Прагматическая педагогика (Дж. Дьюи)	Опыт, переживаемый как личностно значимая проблемная	Игра воспроизводит проблему, разрешаемую средствами

	ситуация	исторического анализа

Источник: составлено автором.

Сопоставление механизмов мотивационного воздействия позволяет перейти от перечня форматов к их упорядочению по основанию, релевантному старшей ступени, – по доминирующему механизму, посредством которого формат удерживает познавательную мотивацию. Предлагаемая типология разводит игровые технологии не по внешнему виду (настольная, цифровая, ролевая), а по тому, на что направлено игровое усилие обучающегося. Подобное основание делает классификацию операциональной: оно прямо указывает, какой тип познавательной активности будет активизирован выбранным форматом (табл. 2).

Таблица 2. Типология игровых технологий по доминирующему механизму мотивации на уроках истории

Тип игровой технологии	Доминирующий механизм мотивации	Характер игрового действия	Преобладающий вид познавательной активности
Реконструктивно-имитационный	Проживание исторической ситуации изнутри	Принятие роли и решений в заданных исторических обстоятельствах	Интерпретация и оценка
Аналитико-исследовательский	Разрешение исторической проблемы	Выдвижение и проверка версий по комплексу источников	Анализ, синтез, аргументация
Конструктивно-проектный	Создание собственного игрового продукта	Разработка правил, карточек, маршрутов, сценариев	Систематизация и перенос знания
Цифрово-симуляционный	Управление моделью исторического процесса	Оперирование параметрами и наблюдение следствий	Моделирование и прогнозирование
Состязательно-репродуктивный	Соревнование и быстрый внешний успех	Воспроизведение фактологии на скорость и точность	Узнавание и припоминание

Источник: составлено автором.

Распределение типов по этому основанию обнаруживает асимметрию их мотивационного действия. Четыре первых типа переносят игровое усилие на историческое содержание: обучающийся выигрывает в той мере, в какой продвигается в анализе, интерпретации или моделировании прошлого. Пятый тип переносит усилие на оболочку: успех в нём достигается за счёт скорости и точности воспроизведения, а историческое содержание выступает поводом для соревнования. Отсюда следует, что мотивационный эффект первых четырёх типов тяготеет к познавательной структуре, а пятого – к ситуативной.

Аналитико-исследовательский тип заслуживает отдельного рассмотрения, поскольку именно он максимально согласован с задачами старшей ступени. Игровая рамка здесь не украшает учебную задачу, а переопределяет её: исторический вопрос предъявляется как проблема, не имеющая заранее данного ответа, а игровая процедура задаёт правила работы с источниками, выдвижения версий и их проверки. Мотив возникает не из желания победить, а из незавершённости познавательной ситуации, удержать которую позволяет соревновательный или ролевой каркас. В этой конфигурации игровое действие и аналитическое действие совпадают, вследствие чего мотивационный эффект оказывается устойчивым и не угасает с завершением игры. Реконструктивно-имитационный и конструктивно-проектный типы воспроизводят ту же логику в ослабленном виде: в первом усилие сосредоточено на проживании ситуации, во втором – на построении игрового продукта, и в обоих случаях историческое

содержание остаётся материалом, с которым обучающийся работает содержательно.

Состязательно-репродуктивный тип не следует, однако, исключать из методического арсенала. Его роль локальна: быстрая мобилизация внимания, проверка фактологической основы, разрядка после напряжённой аналитической работы. Ограничение состоит не в самом формате, а в его несоразмерном использовании, когда викторина замещает аналитические форматы и подменяет познавательную мотивацию ситуативной. При дозированном применении этот тип выполняет вспомогательную функцию, не претендуя на формирование устойчивого интереса.

Цифрово-симуляционный тип занимает в этой асимметрии особое положение. Управление моделью исторического процесса – распределением ресурсов, динамикой населения, ходом кампании – вовлекает обучающегося в наблюдение следствий принятых решений и тем сближает игровое действие с прогностическим. Вместе с тем модель упрощает прошлое до набора управляемых параметров, вследствие чего историческая причинность подменяется механикой расчёта, а успех измеряется достигнутым показателем, а не глубиной понимания. Мотивационный выигрыш достигается здесь ценой устойчивого риска: обучающийся осваивает логику симуляции, принимая её за логику исторического развития. Удержание этого типа в познавательной структуре требует обязательного сопоставления модельного результата с фактическим ходом событий, без которого освоенным оказывается интерфейс, а не содержание.

Операциональность предложенной типологии проверяется её соотнесением с нормативно закреплёнными результатами среднего общего образования. Федеральный стандарт разводит личностные, метапредметные и предметные результаты, причём метапредметная группа на старшей ступени смещается в сторону познавательных и регулятивных универсальных учебных действий высокого порядка – выдвижения гипотез, оценки достоверности источника, построения аргументации. Соотнесение типов игровых технологий с этими группами результатов показывает, в какой именно зоне каждый формат обладает прямым вкладом, а где его связь с результатом опосредована или слаба (табл. 3).

Таблица 3. Соответствие типов игровых технологий результатам ФГОС среднего общего образования

Тип игровой технологии	Личностные результаты	Метапредметные результаты	Предметные результаты
Реконструктивно-имитационный	Прямой вклад (ценностное самоопределение)	Прямой вклад (смысловое чтение, оценка позиций)	Опосредованный вклад
Аналитико-исследовательский	Опосредованный вклад	Прямой вклад (выдвижение и проверка гипотез, аргументация)	Прямой вклад
Конструктивно-проектный	Прямой вклад (ответственность за результат)	Прямой вклад (планирование, систематизация)	Опосредованный вклад
Цифрово-симуляционный	Слабая связь	Прямой вклад (моделирование, работа с данными)	Опосредованный вклад
Состязательно-репродуктивный	Слабая связь	Слабая связь	Прямой вклад (фактологическая основа)

Источник: составлено автором на основе требований ФГОС среднего общего образования.

Матрица соответствия обнаруживает методически значимую закономерность. Ни один тип не покрывает все три группы результатов с равной силой, вследствие чего опора на единственный формат неизбежно оставляет часть требований стандарта вне зоны действия игры. Состязательно-

репродуктивный тип, наиболее распространённый в практике из-за организационной простоты, прямо работает лишь на предметную фактологию и почти не затрагивает метапредметную и личностную сферы. Аналитико-исследовательский и реконструктивно-имитационный типы, напротив, нагружают именно те результаты, которые стандарт выдвигает на первый план для старшей ступени, но требуют большего времени и более высокой методической квалификации. Согласование мотивационной и нормативной функций урока достигается не выбором одного оптимального формата, а сочетанием типов, перекрывающих разные группы результатов.

Матрица соответствия описывает статическое отношение типа к результату, тогда как мотивационный процесс на уроке развёртывается во времени. Начальная вовлечённость, вызываемая любым игровым форматом, носит ситуативный характер и совпадает по внешним проявлениям с устойчивым познавательным интересом, что затрудняет их различение в непосредственном наблюдении. Расхождение обнаруживается позднее: ситуативная вовлечённость угасает с завершением игрового эпизода, тогда как познавательный мотив сохраняется и переносится на внеигровую работу с историческим материалом. Отсюда следует, что мотивационная действенность формата проверяется не по активности обучающихся во время игры, а по их готовности продолжить содержательную работу после её окончания. Такой критерий смещает оценку игровой технологии с наблюдаемого оживления класса на отсроченный познавательный результат.

Отдельного уточнения требует соотношение индивидуальной и групповой организации игрового действия. Большинство форматов, несущих аналитический потенциал, предполагают совместную работу, в которой мотивационный эффект распределяется между участниками неравномерно. Сильные обучающиеся принимают на себя содержательное ядро задачи, тогда как остальные удерживаются в игре её внешней динамикой, не включаясь в аналитическое действие. Групповая форма, повышая общую вовлечённость, способна тем самым маскировать разрыв в познавательной активности внутри класса. Условием, выравнивающим этот разрыв, служит распределение в группе функционально различных ролей, каждая из которых требует обращения к историческому содержанию, а не только к игровой процедуре. Без такого распределения мотивационный выигрыш концентрируется у части обучающихся, а заявленный эффект формата оказывается завышенным.

Завершающим шагом систематизации служит соотнесение мотивационного потенциала каждого типа с присущим ему ограничением и условием, при котором это ограничение нейтрализуется. Ограничения игровых технологий, как показывает проведённое разведение, не привнесены извне, а встроены в механизм мотивационного действия: то же свойство, что обеспечивает вовлечённость, при определённых условиях подменяет познавательный мотив ситуативным. Поэтому ограничение продуктивнее описывать вместе с условием его снятия (табл. 4).

Таблица 4. Мотивационный потенциал и ограничения типов игровых технологий

Тип игровой технологии	Мотивационный потенциал	Основное ограничение, риск	Условие нейтрализации ограничения
Реконструктивно-имитационный	Высокий: проживание ситуации делает содержание личностно значимым	Вытеснение анализа эмоциональным переживанием роли	Обязательная рефлексивная фаза с разбором мотивов и последствий
Аналитико-исследовательский	Высокий и устойчивый: мотив удерживается незавершённостью проблемы	Высокая трудоёмкость подготовки и риск перегрузки слабых обучающихся	Дифференциация ролей в группе и постепенное наращивание сложности
Конструктивно-проектный	Устойчивый: продукт создаётся самим обучающимся	Подмена исторического содержания оформительской работой	Жёсткая привязка критериев оценки продукта к предметному содержанию

Цифрово-симуляционный	Высокий, но смещён к достиженческой мотивации	Логика интерфейса вытесняет историческую логику	Разбор расхождений модели с историческими данными после игры
Состязательно-репродуктивный	Кратковременный: привязан к ситуации соревнования	Подмена познавательной мотивации ситуативной при частом применении	Дозированное вспомогательное использование, без замещения аналитических форм

Источник: составлено автором.

Условия нейтрализации ограничений, сведённые в последнем столбце матрицы, обнаруживают общий знаменатель – наличие рефлексивной фазы, отделённой от игрового действия. Во всех типах риск подмены познавательного мотива возникает в момент, когда игровое переживание остаётся непроговорённым, а его результат не соотнесён с историческим содержанием. Рефлексивный разбор переводит эмоциональный или достиженческий отклик в осознанное знание и тем закрепляет познавательную составляющую мотива. Отсутствие такой фазы превращает даже аналитически насыщенный формат в развлечение, тогда как её введение повышает познавательную отдачу и состязательно-репродуктивных форм. Решающим, таким образом, оказывается не выбор формата, а методическая оснащённость перехода от игрового действия к его осмыслению.

Распространённость состязательно-репродуктивного типа в практике объясняется его организационной экономичностью: он не требует ни длительной подготовки, ни перестройки урока, ни специальной квалификации. Эта же экономичность оборачивается методической ловушкой. Частое обращение к викторинным формам приучает обучающихся к быстрой, внешне поощряемой активности и одновременно снижает их готовность к медленной аналитической работе, не дающей немедленного игрового вознаграждения. Накопленный таким образом опыт смещает ожидания класса в сторону развлекательной трактовки игры, после чего внедрение аналитически нагруженных форматов встречает сопротивление. Ограничение, следовательно, обладает кумулятивным характером: оно проявляется не в отдельном уроке, а в складывающейся у обучающихся установке на тип учебного усилия.

Собранные в матрицу данные складываются в пользу интегративной трактовки, обозначенной во введении: игровая технология не обладает мотивационным эффектом сама по себе, и спор о её универсальной полезности или бесполезности лишён предмета. Действенным или недейственным оказывается не игра, а конкретная конфигурация игрового действия по отношению к историческому содержанию. Позиция, сводящая мотивационный эффект к организационной форме, и позиция, выводящая его из содержательной стороны, при таком рассмотрении не противостоят друг другу, а описывают разные полюса одного континуума – от оболочки, поглощающей усилие, до содержания, требующего его.

Из проведённого разграничения вытекает методический принцип отбора. Решение о применении игрового формата на уроке истории в старших классах принимается не от занимательности формы, а от типа познавательной активности, который требуется активизировать на данном этапе изучения темы. Если учебная задача состоит в освоении фактологической канвы, оправдан состязательно-репродуктивный формат; если в формировании умения сопоставлять интерпретации – аналитико-исследовательский; если в ценностном осмыслении событий – реконструктивно-имитационный. Тем самым потенциал игры реализуется избирательно, а присущие ей ограничения удерживаются в зоне, где они не разрушают познавательного мотива.

Возрастная адресация уточняет общий вывод. Старший школьный возраст, в котором учебно-профессиональная деятельность вытесняет игру из положения ведущей, задаёт особое требование к игровому формату: он принимается обучающимися лишь при условии, что не воспринимается как возврат к более ранним формам учения. Игра, обнажающая развлекательную природу, вызывает у старшеклассников снижение, а не рост познавательной мотивации, поскольку расходится с их

представлением о собственном статусе. Аналитико-исследовательский и реконструктивно-имитационный типы отвечают этому требованию полнее прочих, так как предъявляют игровое действие как интеллектуально серьёзное, сопоставимое по сложности с внеигровой работой историка. Состязательно-репродуктивные и упрощённые цифровые форматы, напротив, сильнее подвержены риску обесценивания именно на старшей ступени.

Полученное разграничение очерчивает и границы применимости самого вывода. Типология построена на качественном основании и описывает механизм мотивационного действия, а не его количественную меру; вопрос о том, какой прирост познавательной мотивации обеспечивает каждый тип в конкретных условиях обучения, остаётся за пределами проведённого анализа и требует отдельного эмпирического обращения. Равным образом за рамками рассмотрения остаётся взаимодействие игрового формата с иными факторами урока – содержанием изучаемой темы, составом учебной группы, местом эпизода в логике курса, – каждый из которых способен усиливать или ослаблять описанные эффекты. Предложенная матрица задаёт не рецепт, а основание для методического решения, принимаемого с учётом этих переменных.

Заключение

Мотивационный эффект игровой технологии на уроке истории в старших классах определяется не её внешней формой, а направлением игрового усилия обучающегося. Когда усилие приложено к историческому содержанию, игра поддерживает познавательную мотивацию; когда оно поглощается оболочкой, формируется лишь ситуативная вовлечённость.

Поскольку это различие проходит не между видами игр по их внешнему устройству, а внутри каждого формата, инструментом отбора служит типология по доминирующему механизму мотивации. Аналитико-исследовательский и реконструктивно-имитационный типы несут основной потенциал старшей ступени, так как их игровое действие тождественно действию аналитическому и оценочному; конструктивно-проектный и цифрово-симуляционный типы реализуют тот же принцип в более узких зонах; состязательно-репродуктивный тип сохраняет лишь вспомогательную, фактологическую функцию. Соотнесение этих типов с группами результатов среднего общего образования показывает, что ни один из них не покрывает нормативные требования полностью, и согласование мотивационной и предметной функций урока достигается сочетанием форматов, а не выбором одного.

При переносе игровых форм с основной ступени на старшую ограничения обнаруживают себя как встроенные в механизм мотивационного действия, а не привнесённые извне. То свойство формата, что обеспечивает вовлечённость, при несоразмерном применении подменяет познавательный мотив достиженческим или ситуативным. Условием снятия этого риска выступает подчинение игрового действия аналитической задаче и обязательная рефлексивная фаза, в которой игровой результат соотносится с историческим содержанием.

Если методическое решение строится от типа востребованной познавательной активности, а не от занимательности формы, игра перестаёт быть универсальным средством и функционирует как избирательный инструмент, действенность которого предсказуема. В этой логике потенциал игровых технологий и их ограничения перестают противопоставляться: они оказываются двумя сторонами одного механизма, управляемого распределением когнитивной нагрузки между оболочкой и содержанием.

На старшей ступени, где курс истории построен вокруг анализа источников и сопоставления интерпретаций, дозированная и подчинённая учебной задаче игровая форма согласуется с аналитическим характером предмета, тогда как перенесённые без переработки развлекательно-состязательные форматы вступают с ним в противоречие. Граница применимости игровой технологии в 10-11 классах проходит именно по этому признаку – по тому, переносит ли игра интеллектуальное усилие на исторический материал или удерживает его на собственной оболочке.

Список литературы

1. Елютина А.А. Методика разработки исторического квиза // Учитель Алтая. 2025. № 1 (22). С. 134-137.

2. Иванов О.В., Башкирцев Д.А. К вопросу об устойчивом познавательном интересе к истории у учащихся IX классов основной школы: результаты исследования // Преподавание истории в школе. 2025. № 8. С. 58-64.
3. Королёва Е.В. Причины спада мотивации шестиклассников к изучению всеобщей истории // Научный аспект. 2023. Т. 3. № 10. С. 317-323.
4. Короткова М.В. Методика использования иммерсивных технологий при организации исторической игры на уроках // Преподавание истории в школе. 2025. № 1. С. 3-7.
5. Котлярова О.А., Логунова Н.В., Поваляева О.Н. Игровые технологии в создании цифровых дидактических инструментов изучения исторических личностей // Вестник педагогических наук. 2025. № 1. С. 139-145.
6. Ледников Г.В. Возможности интеграции интерактивных и игровых технологий в процесс обучения истории и обществознания учеников 5-9 классов // Мир педагогики и психологии. 2023. № 7 (84). С. 62-67.
7. Макарова Л.Г. Методические условия развития познавательной мотивации у обучающихся на уроках всеобщей истории // Гуманитарный научный вестник. 2025. № 5. С. 66-70.
8. Панкова А.Р. Роль геймификации в процессе обучения истории // Молодой ученый. 2024. № 22 (521). С. 598-599.
9. Полиенко Е.А., Басов В.О. Изучение исторических личностей на уроках истории посредством игр // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 5-2 (92). С. 129-132.
10. Попова С.В., Карандеева Л.Г. Формирование лингвопознавательной мотивации обучающихся старших классов на основе учебно-познавательных игровых технологий // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2025. Т. 24. № 1. С. 22-28.
11. Постаногова В.Б. Игра как одно из средств достижения метапредметных результатов на уроках истории // Вестник научной ассоциации студентов и аспирантов исторического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Stadia Historica Jenium. 2024. № 1 (20). С. 165-171.
12. Тургунова А.К. Игровые технологии как средство повышения эффективности преподавания истории // Вестник науки и образования. 2025. № 6 (161). Ч. 2. С. 37-39.
13. Угринова А.А. Дидактические игры: ресурс повышения познавательного интереса старшеклассников // Наука. Управление. Образование. РФ. 2023. № 2 (10). pp. 88-91.
14. Устинов А.Л., Винокуров Д.С. К вопросу об эффективности использования игровых технологий при преподавании дисциплин исторического цикла в медицинском университете // Системная интеграция в здравоохранении. 2022. № 1 (54). С. 5-13.
15. Фесик К.А., Мочалова Н.Ю. Применение настольных игр как интерактивного метода в обучении истории // Наука и перспективы. 2023. № 4. С. 3-6.

The potential and limitations of game technologies in the development of cognitive motivation of high school students in history lessons

Daniil A. Prokopev
Specialist Expert
Lomonosov Northern (Arctic) Federal University
Arkhangelsk, Russia
prokopevdaniil14@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.06.2026
Accepted 28.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 372.893
DOI 10.25726/r6860-7949-4036-f
EDN OIXZFC
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The cognitive motivation of high school students studying history develops under conditions that differ from those of basic school: the course acquires an analytical character, and external interest gives way to the demand for independent meaning-making. Game technologies, established in basic-school practice as a universal motivational resource, reveal a contradiction between their declared motivational effect and their actual productivity when transferred to the senior level. The aim of the study is to determine the conditions under which a game form strengthens cognitive rather than situational motivation among students of grades 10-11 in history lessons, and to outline the boundaries of its applicability. Conceptual-categorial analysis, structural-functional modelling, classification and content analysis of general-education regulatory documents were applied. A typology of game technologies based on the dominant mechanism of motivational influence is proposed, and a matrix of their correspondence to the personal and metasubject outcomes of the Federal State Educational Standard for secondary general education is constructed. It is established that the motivational effect of a game at the senior level is determined not by the game shell but by the nature of the activity it mediates: formats that shift intellectual effort onto historical material sustain stable cognitive interest, whereas entertaining and competitive formats mainly increase short-term engagement. The differentiated selection of game forms that takes this distinction into account reconciles the motivational and subject functions of the history lesson in the senior grades and turns the game from a universal device into an instrument whose efficacy is determined by the type of cognitive activity it requires.

Keywords

game technologies, cognitive motivation, high school students, history teaching, didactic game, learning engagement, Federal State Educational Standard for secondary general education.

References

1. Elyutina A.A. Methodology for developing a historical quiz // Scientific and Pedagogical Journal «Teacher of Altai». 2025. № 1 (22). pp. 134-137.
2. Ivanov O.V., Bashkirtsev D.A. On the issue of sustained cognitive interest in history among grade IX students of basic school: research results // Teaching History at School. 2025. № 8. pp. 58-64.
3. Korolyova E.V. Causes of the decline in sixth-graders' motivation to study general history // Scientific Aspect. 2023. Vol. 3. № 10. pp. 317-323.
4. Korotkova M.V. Methodology of using immersive technologies in organizing a historical game in lessons // Teaching History at School. 2025. № 1. pp. 3-7.
5. Kotlyarova O.A., Logunova N.V., Povalyaeva O.N. Game technologies in creating digital didactic tools for studying historical figures // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. № 1. pp. 139-145.
6. Lednikov G.V. Possibilities of integrating interactive and game technologies into teaching history and social studies to students of grades 5-9 // World of Pedagogy and Psychology. 2023. № 7 (84). pp. 62-67.
7. Makarova L.G. Methodological conditions for developing cognitive motivation in students in general history lessons // Humanitarian Scientific Bulletin. 2025. № 5. pp. 66-70.
8. Pankova A.R. The Role of gamification in the history learning process // Young Scientist. 2024. № 22 (521). pp. 598-599.

9. Polienko E.A., Basov V.O. Studying historical figures in history lessons through games // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2024. № 5-2 (92). pp. 129-132.

10. Popova S.V., Karandeeva L.G. Formation of linguo-cognitive motivation of high school students on the basis of educational-cognitive game technologies // Psychological and Pedagogical Journal Gaudeamus. 2025. Vol. 24. № 1. pp. 22-28.

11. Postanogova V.B. Game as one of the means of achieving metasubject results in history lessons // Scientific Association of Students and Postgraduates of the Faculty of History of Perm State Humanitarian Pedagogical University Bulletin. Series: Stadia Historica Jenium. 2024. № 1 (20). pp. 165-171.

12. Turgunova A.K. Game technologies as a means of improving the effectiveness of teaching history // Bulletin of Science and Education. 2025. № 6 (161). Part 2. pp. 37-39.

13. Ugrinova A.A. Didactic games: a resource for increasing the cognitive interest of high school students // Science. Management. Education. RF. 2023. № 2 (10). pp. 88-91.

14. Ustinov A.L., Vinokurov D.S. On the effectiveness of using game technologies in teaching disciplines of the historical cycle at a medical university // System Integration in Healthcare. 2022. № 1 (54). pp. 5-13.

15. Fesik K.A., Mochalova N.Yu. The use of board games as an interactive method in teaching history // Science and Prospects. 2023. № 4. pp. 3-6.

Многофигурная плоскостная композиция как инструмент формирования проектного мышления у студентов-архитекторов

Мария Борисовна Задохина
Преподаватель
Высшая школа архитектуры и градостроительства, Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
mzadohina@mail.ru
ORCID 0009-0009-9264-587X

Поступила в редакцию 07.06.2026
Принята 21.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/x6677-3948-9022-u
EDN OJLZWW
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается дидактический потенциал многофигурной плоскостной композиции как итогового задания в курсе академического рисунка для студентов архитектурного направления. Автор обосновывает методическую значимость отказа от реалистической иллюзии пространства в пользу условно-знакового, декоративного решения, формирующего у будущих архитекторов навыки организации плоскости, работы с силуэтом и иерархией элементов, как компетенции, непосредственно переносимые в проектную деятельность. Предложена и апробирована поэтапная методика подготовки к выполнению итогового задания, включающая четыре последовательных этапа: рисунок скелета, зарисовку-экорше с анализом контрапоста, реконструкцию внутреннего строения по внешним контурам и серию набросков с натуры с элементами стилизации. Описаны критерии оценки на каждом этапе, типичные затруднения студентов и способы их педагогического сопровождения. Результаты педагогического эксперимента, осуществленного в двух группах студентов второго курса (экспериментальная и контрольная), демонстрируют, что системное освоение принципов плоскостной композиции повышает качество итоговых работ независимо от уровня исходных художественных способностей обучающихся. Сделан вывод о том, что владение композиционными приёмами и логический подход в творческой работе являются предпочтительной альтернативой опоре на индивидуальную одарённость в условиях ограниченного количества учебных часов.

Ключевые слова

архитектурный рисунок, плоскостная композиция, многофигурная композиция, стилизация, пластическая анатомия, дидактика художественного образования, подготовка архитекторов, ФГОС ВО, методика преподавания рисунка, формальная композиция.

Введение

Подготовка архитектора в современной высшей школе предполагает формирование профессиональных компетенций, среди которых способность к композиционному мышлению занимает одно из ключевых мест. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 07.03.01 «Архитектура», выпускник должен владеть навыками графического представления архитектурного замысла, средствами художественной выразительности и приёмами организации формы на плоскости. Дисциплина «Рисунок» в учебном плане

архитектурных вузов выполняет двойную функцию: с одной стороны, формирует традиционные академические умения изображения натуры, с другой – закладывает основы пространственного и композиционного мышления, востребованного в проектной деятельности (ФГОС ВО, 2017),

Тем не менее, практика преподавания сталкивается с противоречием: ограниченное количество аудиторных часов (в среднем два года обучения на младших курсах) не позволяет в полной мере освоить средства реалистического изображения, тогда как именно к концу второго курса студенту необходимо выйти на уровень самостоятельной композиционной работы. Попытки решать сложные изобразительные задачи средствами недостаточно освоенного реалистического рисунка приводят к неубедительным результатам: студенты воспроизводят бытовые сценки в логике жанровой живописи, не владея её техническим аппаратом.

Выход из этого противоречия автор видит в обращении к плоскостной декоративной композиции – форме изобразительной деятельности, в которой выразительность достигается не иллюзорной убедительностью, а грамотной организацией плоскости, ритмом пятен, пластикой линии и работой с силуэтом-знаком.

Такой подход не только разрешает методическое противоречие, но и оказывается органичным для архитектурной специальности, поскольку формирует именно те навыки, которые будут востребованы в проектной графике: умение работать с плоскостью листа, организовывать иерархию элементов, мыслить условными изобразительными средствами.

Цель исследования – определить дидактический потенциал многофигурной плоскостной композиции как итогового задания цикла обучения архитектурному рисунку и обосновать методику поэтапной подготовки к её выполнению.

Задачи исследования:

1. Определить место плоскостной композиции в системе подготовки студента-архитектора в соответствии с требованиями ФГОС ВО.
2. Описать поэтапную методику подготовительных заданий, ведущих к итоговой композиции.
3. Сформулировать критерии оценки результативности на каждом этапе.
4. Провести педагогический эксперимент в двух группах студентов и сопоставить результаты.
5. Сделать выводы о дидактической эффективности предложенной методики.

Степень изученности проблемы. Теоретические основания работы опираются на ряд источников. Вопросы пластической анатомии и методики её преподавания в художественной школе разработаны в трудах М.Ц. Рабиновича (Рабинович, 1965) и М.Б. Похлебаевой (Похлебаева, 2019). Теоретический аппарат формальной композиции системно представлен в учебном пособии А.В. Шаповала (Шаповал, 2013), Семиотический подход к произведению искусства, лежащий в основе понимания изображения как знака, разработан Ю.М. Лотманом (Лотман, 2002).

Практико-методические аспекты обучения рисунку в архитектурном вузе освещены в пособии П.В. Баклыского и Е.В. Сашко (Баклыский, 2009; Баклыский, 2016). Опыт монументальной графики, на который ориентирована предлагаемая методика (Ткач, 2009; Алонов, 2015), представлен в работах Д. Сикейроса (Соколов, 2010) и материалах по советской архитектурной графике 1960-1970-х годов (Бирюкова, 2021; Сергейчук, 2016; Шимко, 1990; Сюй, 2025; Фаворская, 2010). Вместе с тем специальных исследований, посвящённых методике обучения именно плоскостной многофигурной композиции в архитектурном вузе, в доступной литературе обнаружено недостаточно, что определяет научную новизну настоящей работы.

Материалы и методы исследования

Основная часть. Актуальный Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 07.03.01 «Архитектура» предусматривает формирование у выпускника ряда универсальных и общепрофессиональных компетенций, среди которых:

– способность представлять проектные решения с использованием традиционных и новейших технических средств изображения;
– владение приёмами объёмного и графического моделирования формы;
– готовность участвовать в разработке архитектурных решений на основе анализа функциональных, художественно-эстетических и иных требований.

Предлагаемая автором статьи методика обучения плоскостной композиции предусматривает формирование указанных компетенций, поскольку развивает:
– графическую культуру,
– способность к стилизации и абстрагированию,
– навык композиционной организации плоскости.

Для проверки эффективности методики в процессе обучения в вузе был осуществлен педагогический эксперимент. Для этого были выбраны две академические группы студентов, обучающихся на очном отделении второго курса Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск) по направлению «Архитектура». В каждой группе в рамках эксперимента работало 12 человек:
– контрольная группа (КГ) проходила обучение, выполняя цикл подготовительных заданий (рисунок скелета, экорше, выявление структуры изображения. наброски с натуры со стилизацией), закрепленных рабочей программой перед выполнением итоговой композиции;
– экспериментальная группа (КГ) не только базовые, но и выполнила специальные задания (обладающие творческим потенциалом) после завершения традиционного подготовительного этапа из четырех заданий.

Содержание каждого подготовительного задания (цели, состав работы, критерии оценки) раскрывается с помощью последовательности: цель, состав работы, методические указания, критерии оценки, возможные ошибки и типичные затруднения.

I. Задание 1 – рисунок скелета человека, направлено на изучение анатомических закономерностей костной структуры как основы фигуры человека; развитие умения анализировать сложную пространственную форму средствами линейно-конструктивного рисунка. Этот этап посвящен изображению позвоночника с учётом физиологических изгибов; соединённых с ним грудной клетки и таза в правильных пропорциях и взаимном расположении; всех суставов в состоянии покоя.

При этом студентам разрешается дополнительное эскизирование суставов с двумя прилегающими группами костей. Основное внимание уделяется соотношению масштабов частей и пропорциям тела. При изображении грудной клетки в ракурсе учитывается её крепление к позвоночному столбу. Строение суставов рассматривается как фактор, определяющий подвижность фигуры.

Критерии оценки первого задания:
– умение обобщать и понимать закономерности строения;
– соблюдение симметрии и перспективы при изображении парных органов и мест их крепления;
– передача объёма средствами линейно-конструктивного рисунка;
– правильность пропорций основных блоков (грудная клетка, таз, позвоночник);
– грамотность построения суставов в положении физического покоя.

Затруднения, испытываемые студентами при выполнении первого задания, ошибки типичны, поскольку простое копирование силуэтов отдельных костей без понимания их пространственного взаимодействия приводит к нарушению пропорций между грудной клеткой и тазом и отсутствию построения целостной перспективной схемы.

II. Задание 2 – экорше с анализом движения, предполагает развитие знаний о костно-мышечной структуре фигуры человека, функциональности мышц в определенной позе; формирование навыков анализа сложной пространственной формы в динамике. Этапами задания являются: схематичное изображение основных объёмов тела в виде простых призм, центра тяжести фигуры и следов ног на опорной плоскости; проработка мышечной структуры с учётом симметрии мышц

относительно средней линии тела, разницы в объёме напряжённых и расслабленных групп мышц. Схематичное построение формы с помощью простых объёмов является примером распределения тона для передачи объёма средствами линейного рисунка. Внимание обращается на то, как ракурсы конечностей образуют устойчивые узнаваемые контуры.

Критерии оценки второго задания:

- грамотность построения базовой объёмно-конструктивной схемы фигуры;
- точность передачи позы и системы противовесов;
- правильность изображения парных мышц с учётом их функционального состояния;
- соответствие внешнего контура внутренней мышечной структуре;
- цельность и пластичность силуэта фигуры.

Игнорирование работы с подготовительной схемой простых объёмов и переход непосредственно к проработке мышц без конструктивной основы представляет одну из самых распространенных ошибок в работе студентов, также, как и механическое перечисление мышц без понимания их функциональной роли в данной позе.

III. Задание 3 – изображение внутреннего строения человека, определяемого по внешним контурам направлено на обеспечение перехода от формального изучения внутренней структуры тела к пониманию внутреннего строения, определяющего внешнюю форму; развитие пространственного мышления и установление методологической параллели с архитектурным принципом «внутреннее определяет внешнее».

В рамках данного задания выполняются наброски фигуры человека с натуры с выявлением основных опорных анатомических точек. В процессе работы различаются зоны, где внешний вид целиком определён скелетом (голова-череп, колени, голени, кисти, стопы), и зоны, где видимая форма образована мышечной массой. Упражнение имеет исследовательский, а не репродуктивный характер: развитие пространственного мышления приоритетнее точного следования анатомическому атласу.

Критерии оценки третьего задания:

- корректность выявления опорных анатомических точек на наброске с натуры;
- логичность «восстановления» костной основы под внешним контуром;
- грамотное различение зон скелетной и мышечной детерминации формы;
- целостное представление пространственного решения фигуры.
- способность к самостоятельному аналитическому суждению, а не к копированию.

Подмена аналитической реконструкции обычным срисовыванием и невнимание к этапу наброска с натуры представляют максимально распространенные ошибки студентов, выполняющих данное задание.

IV. Задание 4 – наброски и зарисовки с натуры с элементами стилизации выполняется для того, чтобы сформировать навыков отбора выразительных характеристик натуры, освоение приёмов стилизации и работы с ограниченной цветовой палитрой; подготовка изобразительного материала и стилистического языка будущей итоговой композиции. В раках данного задания студенты выполняют серию набросков и зарисовок реальных людей, дополняя их элементами предметной среды.

Зарисовки выполняются линией без тщательного построения, с пластичным контуром, отражающим характер изображаемого. Так же возможно выполнение этюдов в ограниченной цветовой палитре (тёплый и холодный цвет, чёрная и белая краски). Линия контура при создании студентами работ данного задания должна соответствовать внутренней структуре (костным опорам, мышечным массам и др.), тому, как складки одежды опираются на строение тела. Ограниченное время вынуждает к отбору наиболее характерных деталей: аксессуаров, особенностей одежды и обуви, передающих характер натурщика. Закрытые и открытые позы, микродвижения, невербальные сигналы рассматриваются как материал для считывания через контур пятна фигуры. Стилизация на этом этапе выполнения учебного задания вводится для объединения логических решений, характерных для натурного рисунка и условно-декоративных вариантов итоговой композиции.

Критерии оценки четвертого задания:

- пластичность и осмысленность линии, её соответствие внутренней структуре;

– выразительность отбора деталей и характеристик натуры;
– композиционная грамотность построения листа (взаимодействие фигур, разноплановость);
– владение ограниченной цветовой палитрой и тональными отношениями;
– наличие осмысленных стилистических решений, переносимых в итоговую композицию.

Схематичные зарисовки без понимания внутренней структуры; невыразительный контур можно описать как типичные ошибки, совершаемые студентами на данном этапе обучения. Кроме того, распространенными затруднениями в работе обучающихся рисунку в бакалавриате можно назвать: расположение фигур в один план без композиционной связи; стремление зафиксировать все наблюдаемые фигуры вместо выявления характерного.

Длительный исторический период (более пяти лет) наблюдения за деятельностью обучающихся в бакалавриате позволил выявить и формализовать ошибки (описанные выше), совершаемые ими в процессе освоения дисциплины «Рисунок», определил необходимость экспериментальной проверки уровня подготовки студентов архитектурных направлений к выполнению многофигурной плоскостной композиции, полагаемой итоговым этапом в обучении рисунку.

В рамках эксперимента сравнению подлежали результаты учебной деятельности студентов, определяемых в ходе традиционного решения задач данной дисциплины (на уровне выполнения конкретного задания – плоскостной многофигурной композиции) и их сопоставления с теми, что были получены в результате выполнения задач со специально внедренным творческим компонентом.

Творческий компонент, разработанный как пятое задание в рамках выполнения многофигурной композиции, обнаруживает возможность расширения методической базы за счет учета архитектурного контекста изображаемых фигур. Данное задание предполагает включение человеческих фигур в условный архитектурный контекст (фриз, портик, фасадный модуль) с сохранением плоскостного декоративного решения. Такой методический прием позволяет определить связь между навыками рисунка и профессиональной задачей архитектора: работой с масштабом человека в пространстве здания.

V. Задание 5 – архитектурный контекст фигуры направлено на формирование у студентов:
– навыка органичного включения человеческой фигуры в условный архитектурный контекст при сохранении плоскостного декоративного решения;
– связи между особенностями рисунка и профессиональной задачей архитектора (работой с масштабом человека в пространстве здания);
– понимания фигуры как масштабного и смыслового элемента архитектурной композиции.

В ходе выполнения данного задания студент должен создать серию из трех композиционных листов с изображениями стилизованных человеческих фигур:
– расположенных в предполагаемом архитектурном окружении (фризовом),
– на фоне колоннады (вертикально организованного ритма несущих элементов),
– фасадный модуль (особенности фасада, арка, ниша, и т.п. как «рама» для изображаемой фигуры).

Задание должно выполняться в плоскостной декоративной манере, без иллюзорной глубины, с акцентом на силуэт, ритм пятен и линейную выразительность. Начинать работу студенту рекомендуется с определения масштабного соотношения фигуры и архитектурного элемента, т.к. фигура должна читаться как мера пространства (стаффаж) и определять масштаб композиции.

Поскольку архитектурный контекст обладает собственной ритмической организацией, он не воспринимается как нейтральный фон бытовой сцены. Студенты анализируют его как активное композиционное пространство, в котором силуэт фигуры вступает во взаимодействие с горизонтальными и вертикальными элементами пространства.

Кроме того, выполняемая стилизация (как фигуры, так и архитектурного элемента) выявляет способность студента к созданию единого пластического решения и использования ограниченной тональной палитры, способствующей усилению взаимосвязи фигуры и архитектурного контекста.

Критерии оценки пятого (творческого)задания складываются из определения:

– грамотного масштабирования фигуры человека, т.к. оценивается корректное соотнесение фигуры и элементов архитектуры;
– связности ритмической организации фигуры и архитектурного контекста;
– стилистического единства решения фигуры и архитектурного контекста;
– выразительности силуэта фигуры на фоне архитектурных элементов;
– главного и второстепенного в изображениях.

В эксперименте участвовали две академические группы студентов второго курса архитектурного направления (07.03.01 «Архитектура» ФГБОУ ВО ТОГУ), сопоставимые по исходному уровню художественной подготовки:

– контрольная группа (КГ) выполняла итоговую композицию по традиционной схеме, предполагающей создание вышеописанных подготовительных заданий.
– экспериментальная группа (ЭГ) проходила полный цикл из четырёх последовательных подготовительных заданий и двух специально разработанных для перед выполнением итоговой работы.

Для обеспечения измеримости результатов эксперимента была разработана критериальная шкала оценки творческого задания. Оценивание осуществлялось по пяти критериям (масштаб, ритм, стиль, силуэт и иерархия изображений), каждый из которых составляет 20% от итоговой суммы баллов (100%).

По каждому критерию выделены четыре уровня сформированности: высокий, средний, низкий и «не сформировано». Данная шкала позволяет фиксировать не только итоговый результат, но и характер затруднений, испытываемых студентом при выполнении задания. Содержательные характеристики уровней по каждому критерию представлены в таблице 1 (табл.1.).

Таблица 1. Критерии и уровни их сформированности, оцениваемые при выполнении учебно-творческого задания

Критерии	Масштаб	Ритм	Стиль	Силуэт	Иерархия изображений
Высокий уровень	Передано ощущение пространства	Целостная ритмическая структура	Единая пластика и стилизация фигуры и фона	Силуэт активен	Смысл композиции ясен, читается
Средний уровень	Частичные нарушения в изображении	Ритм специально не подчёркнут	Фигура и фон созданы в разных манерах	Силуэт пассивен	Смысл размыт
Низкий уровень	Фигура не согласована с фоном	Ритмически не связаны части изображения	Механическое совмещение	Пространственные отношения не выявлены	Фигура и фон конкурируют
Не сформировано	Фигура решена декоративно и оторвана от фона	Изображение распадается на фрагменты	Фигура и фон не совместимы	Силуэт теряется на фоне	Иерархия планов отсутствует

Результаты и обсуждение

Результаты, полученные студентами во время эксперимента, позволили произвести сравнение уровней эффективности методических предложений, определивших программу обучения.

Результаты, полученные в контрольной группе, показали, что большинство студентов спокойно проходит так называемые академические рубежи, связанные с детальным изображением как фигуры человека, ее костной структуры, архитектурных деталей и т.д., но практически не способно без специального консультирования выполнить задания, связанные с демонстрацией навыков авторской интерпретации натурных моделей, их качественной стилизации и составления на такой основе

интерьерных решений (фресок, гобеленов, больших принтов и др.)

В то же время обучающиеся в группе эксперимента обнаруживали весьма ровные результаты академического характера и успешно выполняли творческое задание, что фиксируется ниже с помощью диаграмм (рис. 1, 2).

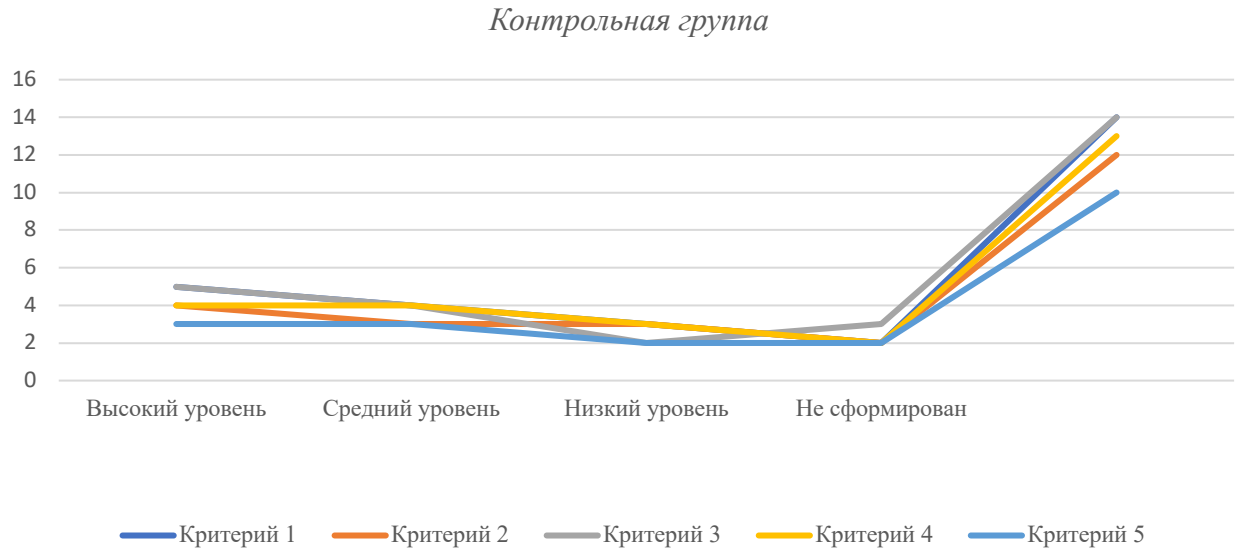


Рисунок 1. Результаты выполнения творческого задания контрольной группой

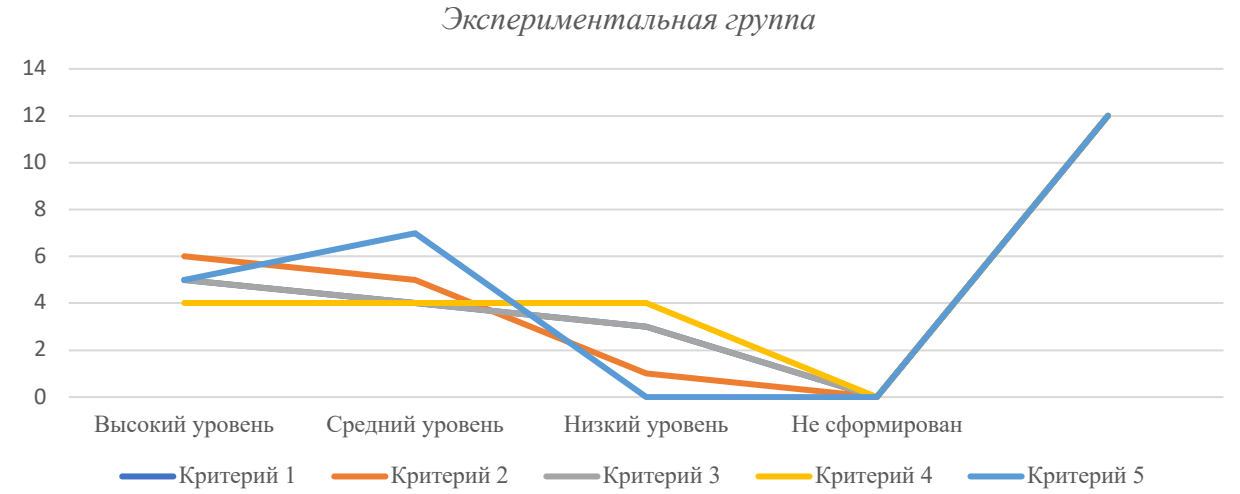


Рисунок 2. Результаты выполнения творческого задания экспериментальной группой

Кроме того, сравнению подлежали суммарные результаты, представленные группами контроля и эксперимента, визуализированные с помощью диаграммы (рис. 3). Их оценка позволила сделать ряд выводов, приведенных ниже, и описать не только типичные ошибки студентов, но и предложить вариант отслеживания уровня сформированности профессиональных компетенций на старших курсах в рамках выполнения заданий творческой направленности.

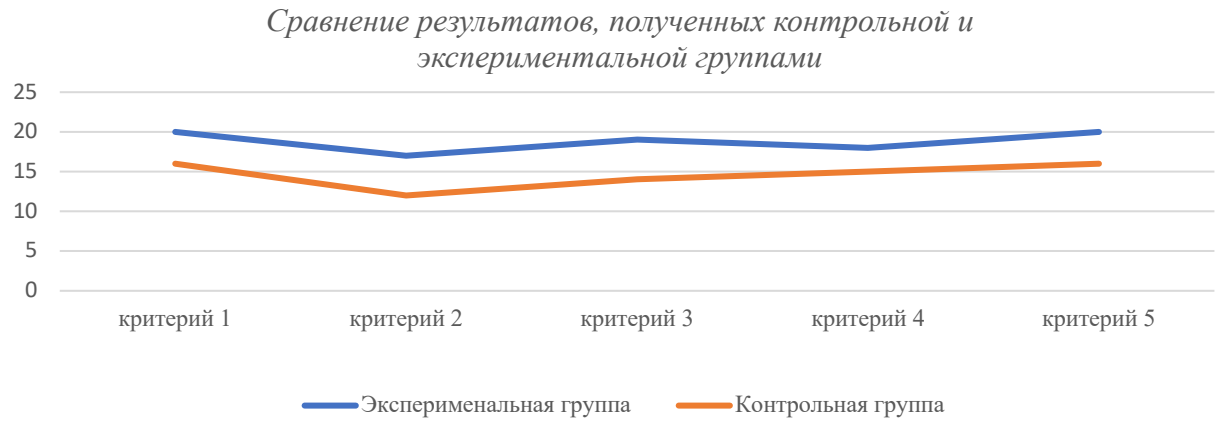


Рисунок 3. Суммарные результаты решения творческого задания группами, участвующими в эксперименте

Проведённый педагогический эксперимент подтвердил эффективность предложенной методики обучения плоскостной многофигурной композиции. Сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп выявило устойчивое преимущество системного подхода: студенты, прошедшие полный цикл подготовительных и творческих заданий, демонстрировали не только удовлетворительный уровень академического рисунка, но и способность к самостоятельной стилизации, органичному включению фигуры в архитектурный контекст и осмысленной организации композиционного пространства листа. Студенты контрольной группы, справляясь с формальными требованиями к изображению, испытывали существенные затруднения при переходе к творческому заданию – прежде всего в части авторской интерпретации натурных моделей и стилистического единства решения.

Полученные результаты позволяют сформулировать следующие выводы:

– плоскостная декоративная композиция является методически оправданным итоговым заданием курса академического рисунка в архитектурном вузе: она концентрирует в себе компетенции, непосредственно переносимые в проектную деятельность, и не требует уровня реалистического мастерства, недостижимого в рамках ограниченного учебного времени;

– поэтапная методика подготовки обеспечивает управляемый и воспроизводимый результат вне зависимости от исходного уровня художественных способностей студентов. Это свидетельствует о том, что аналитический и композиционный навык поддаётся целенаправленному формированию и не является исключительной прерогативой одарённых обучающихся;

– включение творческого задания с архитектурным контекстом в качестве завершающего этапа усиливает профессиональную направленность дисциплины и создаёт условия для осознанного переноса навыков рисунка в проектное мышление.

– предложенные критерии оценивания (пять критериев, четыре уровня сформированности) оказалась пригодным инструментом для фиксации динамики учебных достижений и выявления характерных затруднений студентов.

В ходе наблюдений был выявлен ряд типичных ошибок, устойчиво воспроизводящихся вне зависимости от группы, и определены приёмы их педагогического преодоления:

– фигура воспроизводится как сугубо декоративный элемент, без конструктивного и смыслового наполнения. Рекомендуется обращение к историческим примерам (кариатидам, античным рельефам, монументальным фризам), как образцам, в которых фигура выполняет структурную и смысловую функцию в архитектурном решении:

– стилистическое расхождение между изображением фигуры и архитектурного окружения. Эта ошибка преодолевается путем предварительного эскизирования в технике силуэта, задающего единый пластический язык обоих элементов композиции;

– невнимание к негативному пространству: промежутки между фигурой и фоном не

осмысляются как активная часть композиции. Для коррекции рекомендуется упражнение с заливкой фона и последующим анализом образовавшихся свободных форм;

– копирование образца без понимания принципов формообразования. Ошибка преодолевается заданием на самостоятельную разработку композиции, в основе которой лежат изученные принципы, а не воспроизведение готового решения.

Заключение

Настоящее исследование показало, что многофигурная плоскостная композиция обладает значительным дидактическим потенциалом в качестве итогового задания курса академического рисунка для студентов архитектурного направления. Отказ от задачи реалистического изображения пространства в пользу условно-знакового, декоративного решения не является методическим упрощением: напротив, он позволяет сосредоточить учебные усилия на тех навыках: организации плоскости, работе с силуэтом, построении иерархии элементов, которые непосредственно востребованы в проектной деятельности архитектора.

Поэтапная методика подготовки (рисунок скелета, экорше с анализом контрапоста, реконструкция внутренней структуры по внешним контурам, наброски с натуры с элементами стилизации и задание на включение фигуры в архитектурный контекст) обеспечивает последовательное накопление аналитических и композиционных компетенций и может быть рекомендована к применению в архитектурных вузах в рамках дисциплины «Рисунок».

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется лонгитюдное наблюдение за студентами, прошедшими обучение по предложенной методике: фиксация того, как освоенные навыки плоскостной композиции применяются в проектных дисциплинах на старших курсах, позволит укрепить доказательную базу исследования и оценить долгосрочный вклад методики в профессиональную подготовку архитектора.

Список литературы

1. Алонов Ю.Г., Мелодинский Д.Л. Композиционное моделирование. Курс объемно-пространственного формообразования в архитектуре. Москва: Академия, 2015. 224 с.
2. Баклыский П.В., Сашко Е.В. Рисунок: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению 270100 «Строительство». Хабаровск: Изд-во ТОГУ, 2009. 160 с.
3. Баклыский П.В., Сашко Е.В., Гончарова Н.В., Баклыская Л.Е. Рисунок на летней практике. Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского государственного университета, 2016. 142 с.
4. Бирюкова Е.Е. Композиция для архитекторов. Плоские фигуры: учебное пособие. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2021. 168 с.
5. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. Санкт-Петербург: Академический проект, 2002. 542 с.
6. Похлебаева М.Б., Обари Ф.М. Пластическая анатомия человека. От теории к практике: учебник для вузов. Краснодар: Новация, 2019. 128 с.
7. Рабинович М.Ц. Изображение человека на основах пластической анатомии. Москва: Искусство, 1965. 80 с.
8. Сергейчук Е.В. Особенности произведений монументально-декоративного искусства в архитектурной среде Иркутска на примере улицы Лермонтова // Известия вузов. Инвестиции. Строительство. Недвижимость. 2016. № 3 (18). С. 170-180.
9. Соколов А.В. Творчество Д.А. Сикейроса и пути становления современной монументальной живописи: диссертация … кандидата искусствоведения: 17.00.04. Москва, 2010. 170 с.
10. Сюй Хао. Применение принципов построения многофигурных композиций из опыта русских исторических живописцев в обучении созданию современных монументальных полотен в КНР // Культура и цивилизация. Москва, 2025. Т. 15. № 2А. С. 174-185.
11. Ткач Д.Г. Принципы и методы построения многофигурных графических композиций: учебное пособие. Москва: МГТУ им. А.Н. Косыгина, 2009. 36 с.

12. Фаворская Е.А. Формирование композиционных приёмов и принципов масштабности в архитектуре // Наука, образование и экспериментальное проектирование в МАРХИ. Тезисы докладов научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, молодых учёных и студентов (12-16 апреля 2010 г., Москва). Т. 2. Москва: Архитектура-С, 2010. Т. 2. С. 149-150.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 07.03.01 Архитектура, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 июня 2017 г. № 509 // garant.ru. 2017.

14. Шаповал А.В. Анализ в теории формальной композиции. Признаки элементов: методические указания. Нижний Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, ЭБС АСВ, 2013. 25 с.

15. Шимко В.Т. Архитектурное формирование городской среды: учеб. пособие для архит. спец. вузов. Москва: Высшая школа, 1990. 223 с.

Multi-figure planar composition as a tool for shaping design thinking among architecture students

Maria B. Zadokhina
Lecturer
Higher School of Architecture and Urban Planning, Pacific National University
Khabarovsk, Russia
mzadohina@mail.ru
ORCID 0009-0009-9264-587X

Received 07.06.2026
Accepted 21.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/x6677-3948-9022-u
EDN OJLZWW
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This article investigates the didactic potential of multi-figure planar composition as a summative assignment within an academic drawing course for students enrolled in architectural programmes. The author provides a methodological rationale for departing from the realistic illusion of three-dimensional space in favour of a conventionally symbolic and decorative pictorial solution – an approach that cultivates in prospective architects the competencies of planar organization, silhouette articulation, and compositional hierarchy, skills that are directly transferable to architectural design practice. A four-stage sequential methodology for preparing students to complete the summative assignment has been developed and empirically validated; the stages comprise: life drawing of the skeleton, an écorché study incorporating analysis of contrapposto, reconstruction of internal anatomical structure from external contours, and a series of life sketches integrating elements of stylisation. The article details the assessment criteria applied at each stage, identifies recurrent difficulties encountered by students, and describes the corresponding pedagogical interventions. The findings of a pedagogical experiment conducted with two second-year student cohorts (experimental and control) demonstrate that systematic acquisition of planar composition principles yields measurable improvements in the quality of summative works, irrespective of students' baseline level of artistic aptitude. The study concludes that proficiency in compositional technique and analytical reasoning in creative practice constitute a more reliable and educationally equitable foundation than reliance upon individual artistic giftedness, particularly within

curricula characterised by constrained instructional hours.

Keywords

architectural drawing, planar composition, multi-figure composition, stylisation, plastic anatomy, didactics of art education, architectural training, Federal State Educational Standard of Higher Education (FSES HE), methodology of drawing instruction, formal composition.

References

1. Alonov Yu.G., Melodinsky D.L. Compositional modeling. The course of spatial shaping in architecture. Moscow: Academy, 2015. 224 p.
2. Baklysky P.V., Sashko E.V. Drawing: a textbook for students studying in the field 270100 'Construction'. Khabarovsk: TOGU Publishing House, 2009. 160 p.
3. Baklysky P.V., Sashko E.V., Goncharova N.V., Baklyskaya L.E. Drawing in summer practice. Khabarovsk: Pacific State University Publishing House, 2016. 142 p.
4. Biryukova E.E. Composition for architects. Flat shapes: a manual. Vladimir: VlSU Publishing House, 2021. 168 p.
5. Lotman Yu.M. Articles on the semiotics of culture and art. St. Petersburg: Academic Project, 2002. 542 p.
6. Pokhlebaeva M.B., Obari F.M. Plastic human anatomy. From theory to practice: a textbook for universities. Krasnodar: Innovation, 2019. 128 p.
7. Rabinovich M.Ts. The image of a person on the basis of plastic anatomy. Moscow: Iskusstvo, 1965. 80 p.
8. Sergeychuk E.V. Features of works of monumental and decorative art in the architectural environment of Irkutsk on the example of Lermontov street // Universities Bulletin. Investment. Construction. Realty. 2016. № 3 (18). pp. 170-180.
9. Sokolov A.V. The work of D.A. Siqueiros and the ways of formation of modern monumental painting: dissertation … candidate of art history: 17.00.04. Moscow, 2010. 170 p.
10. Xu Hao. Application of the principles of constructing multi-figure compositions from the experience of Russian historical painters in teaching the creation of modern monumental paintings in China // Culture and Civilization. Moscow, 2025. Vol. 15. № 2A. pp. 174-185.
11. Tkach D.G. Principles and methods of constructing multi-figure graphic compositions: a textbook. Moscow: Kosygin Moscow State Technical University, 2009. 36 p.
12. Favorskaya E.A. Formation of compositional techniques and principles of scale in architecture // Science, Education and Experimental Design in MARCHI. Abstracts of the Scientific and Practical Conference of the Teaching Staff, Young Scientists and Students (April 12–16, 2010, Moscow). Vol. 2. Moscow: Architecture-S, 2010. Vol. 2. pp. 149-150.
13. Federal State Educational Standard of Higher Education – bachelor's degree in the field 07.03.01 Architecture, approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation № 509 dated June 8, 2017 // garant.ru. 2017.
14. Shapoval A.V. Analysis in the theory of formal composition. Signs of the elements: methodological guidelines. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, EBS ASV, 2013. 25 p.
15. Shimko V.T. Architectural formation of the urban environment: a manual for architectural specialities of universities. Moscow: Higher School, 1990. 223 p.

Литературное развитие современных школьников: задачи и перспективы

Анна Вячеславовна Шмелева
Кандидат филологических наук, доцент
Государственный университет просвещения
Москва, Россия
lug-anna@yandex.ru
ORCID 0000-0002-6105-9407

Поступила в редакцию 06.06.2026
Принята 17.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 372.882
DOI 10.25726/l2250-6226-5294-n
EDN HGVEGE
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

Понятие литературного развития закрепилось в отечественной методике как самостоятельная цель школьного курса литературы, однако его операциональное наполнение остаётся неустойчивым: между трактовкой развития как накопления читательского опыта и трактовкой его как становления интерпретационной способности сохраняется разрыв, не снятый ни нормативными документами, ни сложившейся практикой. Цель работы – уточнить содержание категории литературного развития применительно к современному состоянию общего образования и определить тот набор задач, который отделяет литературное развитие от смежных результатов: читательской грамотности и предметных знаний по литературе. Систематизация трактовок, структурно-функциональный разбор компонентов и соотнесение их с требованиями федеральных образовательных стандартов позволили выделить четыре устойчивых компонента развития и описать их дидактические индикаторы. Установлено, что литературное развитие не сводится к читательской грамотности: грамотность обеспечивает извлечение и применение информации текста, тогда как литературное развитие предполагает работу с художественной условностью и формирование личностного истолкования. Разграничение литературного развития и читательской грамотности задаёт основу для проектирования курса, в котором диагностируемым результатом выступает динамика интерпретационной способности, а охват программных произведений сохраняет значение обеспечивающего условия.

Ключевые слова

литературное развитие, читательская грамотность, методика преподавания литературы, интерпретация художественного текста, образовательная среда, внеурочная деятельность, метапредметные результаты, субъектность читателя.

Введение

Категория литературного развития принадлежит к числу базовых в методике преподавания литературы и при этом остаётся одной из наименее операционально определённых. За ней закрепилось значение качественного изменения читательской деятельности школьника: переход от непосредственного эмоционального отклика к осознанному истолкованию художественного текста. Вместе с тем единого понимания того, какие именно изменения считать литературным развитием и по каким признакам фиксировать их наступление, в специализированной литературе не сложилось. Е.К.

Маранцман (Маранцман, 2022) связывает неустойчивость понятия с ослаблением литературоцентричной модели культуры, в которой художественный текст занимал положение основного источника ценностного и речевого опыта; по мере того как это положение размывается, прежние критерии развития теряют очевидность. Неустойчивость понятия и делает необходимым предварительное операциональное уточнение, без которого постановка учебных задач остаётся произвольной.

У расхождения трактовок есть практические следствия. Если литературное развитие понимать как расширение круга прочитанного, диагностика сводится к учёту объёма и состава программных произведений; если же его понимать как становление интерпретационной способности, измеримым итогом становится качество разбора незнакомого текста. А.А. Скулачев (Скулачев, 2022), описывая проблемное поле школьного курса, отмечает рассогласование между декларируемыми целями предмета и реальными процедурами оценивания, при котором проверяется преимущественно воспроизведение готовых суждений, тогда как самостоятельная работа с текстом остаётся вне оценивания. Сходное противоречие фиксирует В.Ф. Чертов (Чертов, 2021): переход к цифровой коммуникации изменил характер чтения школьника, тогда как методический аппарат, рассчитанный на линейное чтение печатной книги, во многом сохранился. Возникает разрыв между предметом, который должен развиваться, и средствами, которыми это развитие предполагается обеспечить.

Отдельную сложность создаёт соседство литературного развития с понятием читательской грамотности, закреплённым в международных и отечественных измерительных процедурах. Прослеживая эволюцию школьного литературного образования за два десятилетия, Е.Р. Ядровская (Ядровская, 2024) показывает, что подмена развития грамотностью ведёт к сужению предмета: функциональное чтение поддаётся стандартизированному измерению и потому вытесняет трудно формализуемую интерпретационную работу. При таком смещении художественный текст начинает обслуживать задачи, для которых пригоден любой информационный материал, и специфическая цель литературного образования утрачивается.

Цель работы – уточнить содержание категории литературного развития применительно к действующей нормативной и образовательной ситуации и определить тот набор задач, который отличает его от читательской грамотности и от предметных знаний по литературе. Постановка опирается на разграничение цели предмета и диагностируемого результата, между которыми располагается слой педагогических средств, обеспечивающих переход от первой ко второму.

Материалы и методы исследования

В основу положен понятийно-категориальный анализ, посредством которого уточняется объём и содержание категории литературного развития и разграничиваются смежные понятия. Систематизация трактовок дополнена сравнительным анализом методических подходов, сложившихся в отечественной традиции, и их классификацией по основанию ведущего критерия прироста. Соотнесение выделенных компонентов с нормативными требованиями выполнено методом контент-анализа федеральных образовательных документов, а описание внутреннего строения категории – структурно-функциональным методом, фиксирующим состав компонентов и связи между ними. Для согласования теоретической модели с практикой обучения привлечён метод моделирования, позволивший представить переход от цели предмета к диагностируемому результату в виде воспроизводимой педагогической конструкции.

Нормативную основу составили федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286) и федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ от 31 мая 2021 г. № 287 в редакции приказа от 18 июня 2025 г. № 467), а также Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации (распоряжение Правительства РФ от 9 апреля 2016 г. № 637-р). Учтены федеральные рабочие программы по литературе, введённые в обязательное применение с 1 сентября 2023 г., и положения профессионального стандарта педагога, определяющие требования к организации читательской деятельности обучающихся. Привлечены данные федерального

мониторинга системы образования за 2024-2025 учебный год в части показателей чтения и работы с текстом.

Категория литературного развития анализируется преимущественно на материале начального и основного общего образования, поскольку на этих уровнях закладываются интерпретационные навыки, а нормативные требования к ним сформулированы наиболее детально. Старшая школа привлекается выборочно, в той мере, в какой её результаты продолжают линию, заданную ранее.

Результаты и обсуждение

Категория литературного развития получила в отечественной методике несколько несовпадающих истолкований, и расхождение между ними определяет всё дальнейшее проектирование обучения. В раннем понимании развитие отождествлялось с расширением читательского опыта: показателем продвижения служил объём освоенных произведений и разнообразие охваченных жанров. Параллельно сложилось понимание развития как углубления восприятия – перехода от фрагментарного, опирающегося на сюжет прочтения к целостному схватыванию художественного целого. Третья линия, наиболее продуктивная для современной школы, связывает развитие со способностью к самостоятельной интерпретации, при которой ученик выстраивает обоснованное истолкование незнакомого текста вместо воспроизведения готовой оценки. Различение этих линий показано в таблице 1.

Таблица 1. Трактовки литературного развития в отечественной методике

Трактовка развития	Ведущий критерий прироста	Способ диагностики
Через читательский опыт	Объём и разнообразие освоенных произведений	Учёт состава прочитанного по программе
Через восприятие	Глубина и целостность эмоционально-образного восприятия	Анализ читательского отзыва об изученном тексте
Через интерпретацию	Самостоятельность обоснованного истолкования	Разбор незнакомого непрограммного произведения
Через речевое развитие	Сложность и точность метатекстовой речи	Анализ письменного высказывания о тексте

Источник: составлено автором.

При сопоставлении трактовок обнаруживается, что они различаются избранным критерием прироста и потому задают разные процедуры диагностики. Учёт прочитанного фиксирует охват программы, но ничего не сообщает о качестве истолкования; анализ читательского отзыва приближается к качественной стороне, однако остаётся привязанным к конкретному изученному тексту. И.В. Сосновская (Сосновская, 2021), описывая ресурс технологии лонгрид, связывает продвижение в развитии с удержанием длительного смыслового усилия на протяжённом материале, что смещает критерий от количества прочитанного к устойчивости интерпретационной работы. В сходной логике Н.Ф. Виноградова (Виноградова, 2025) обосновывает пересмотр стратегии обучения русскому языку и литературе, при котором ведущим результатом признаётся способность ученика работать с незнакомым текстом. Обе позиции переносят критерий с накопленного объёма прочитанного на качество работы с новым материалом.

Четвёртая трактовка, связывающая развитие с речевым становлением, занимает особое положение: она не конкурирует с интерпретационной, а уточняет форму её предъявления. Прирост здесь измеряется усложнением метатекстовой речи – переходом от оценочного суждения общего характера к разбору, опирающемуся на свойства самого текста. Эта линия объясняет, почему диагностика литературного развития неизбежно опирается на письменное или устное высказывание ученика: истолкование, не получившее речевого оформления, остаётся ненаблюдаемым и потому неизмеримым.

Теоретическим основанием для предпочтения интерпретационной трактовки служит

представление о развивающем характере обучения. Г.А. Цукерман и О.Л. Обухова (Цукерман, 2024) показывают, что обучение ведёт за собой развитие тогда, когда оно формирует субъектную позицию учащегося – готовность ставить собственную задачу и оценивать результат; применительно к чтению развитым оказывается читатель, способный самостоятельно поставить вопрос к тексту. Разбирая педагогические условия детского литературного творчества, С.С. Яковлева (Яковлева, 2023) относит к ним среду, допускающую пробу и ошибку, без которой интерпретационная инициатива не закрепляется. Отсюда вытекает, что литературное развитие поддерживается устройством учебной ситуации, а не отдельным методическим приёмом.

Внутреннее строение категории удобно описать через состав компонентов, каждый из которых наделён собственной функцией и поддаётся косвенному наблюдению. Выделяются восприятие художественной условности, интерпретационная способность, рефлексивно-оценочная позиция читателя и речевое оформление истолкования. Состав компонентов и соответствующие им наблюдаемые индикаторы сведены в таблице 2.

Таблица 2. Компоненты литературного развития и их дидактические индикаторы

Компонент	Функция в составе развития	Наблюдаемый индикатор
Восприятие художественной условности	Различение художественного высказывания и сообщения	Удержание условности при разборе, отказ от пересказа фабулы
Интерпретационная способность	Построение обоснованного истолкования	Перенос разбора на незнакомый текст
Рефлексивно-оценочная позиция (читательская субъектность)	Постановка собственного вопроса к тексту и оценка истолкования	Самостоятельная формулировка читательской задачи
Речевое оформление истолкования	Предъявление интерпретации в связной речи	Усложнение метатекстового высказывания

Источник: составлено автором.

Благодаря разведению компонентов снимается распространённое смешение, при котором литературное развитие подменяется отработкой отдельного умения. Восприятие художественной условности отвечает за различение художественного высказывания и сообщения, и без него истолкование сводится к пересказу фабулы. Л.П. Перепелкина (Перепелкина, 2025) показывает, что освоение теоретико-литературных понятий на уроках развития речи закрепляет этот компонент: понятие тропа или композиции переводит интуитивное ощущение текста в инструмент его разбора. Описывая внеурочные занятия конвергентного типа, Е.И. Шевченко (Шевченко, 2024) связывает прирост с переносом интерпретационного навыка на материал, не предусмотренный программой, что свидетельствует о сформированности интерпретационной способности. Перенос освоенного приёма на непредусмотренный материал служит при этом рабочим признаком второго компонента.

Рефлексивно-оценочный компонент, обозначаемый как читательская субъектность, формируется медленнее прочих и хуже поддаётся прямому измерению. О.В. Шабалина с соавторами (Шабалина, 2025), проектируя курс внеурочной деятельности по литературному развитию младших школьников, размещает работу над оценочной позицией в завершении пропедевтического цикла, поскольку обоснованная оценка опирается на уже сложившееся восприятие условности. Рассматривая внеурочную деятельность в логике интегративного подхода, И.Б. Грезина и соавторы (Грезина, 2022) отмечают, что оценочная позиция устойчивее закрепляется при соединении литературного материала со смежными видами художественной деятельности. Речевое оформление завершает ряд: владение языком истолкования делает интерпретацию предъявимой и потому проверяемой.

Между перечисленными компонентами прослеживается отношение последовательной зависимости, и оно задаёт порядок освоения. Восприятие условности служит опорой для интерпретации, интерпретация поставляет материал для оценочной позиции, а речевое оформление делает результат

наблюдаемым на каждой ступени. Нарушение порядка приводит к характерным сбоям: оценка, выставленная прежде разбора, опирается на внешний повод, а истолкование, не доведённое до речи, остаётся за пределами проверки. Проектирование заданий учитывает поэтому не только состав компонентов, но и очерёдность их включения в работу. Соблюдение очерёдности делает прирост по одному компоненту опорой для продвижения по следующему, тогда как попытка форсировать поздний компонент в обход раннего закрепляет внешнюю имитацию умения.

Значимость разведения компонентов проявляется при проектировании диагностики. Прямое измерение доступно для речевого компонента и отчасти для интерпретационной способности; восприятие условности и оценочная позиция наблюдаются косвенно, через продукты истолкования. Попытка измерить их в отрыве от разбора конкретного текста приводит к подмене – проверке отвлечённого знания теоретико-литературных терминов вместо способности применить их. По этой причине индикаторы сформулированы как наблюдаемые проявления в деятельности, а не как перечень знаний.

Из косвенного характера наблюдения за восприятием условности и оценочной позицией вытекает форма их фиксации. Поскольку прямое измерение здесь недоступно, прирост описывается через качественные признаки продукта истолкования: полноту учёта текстовых деталей, обоснованность вывода ссылкой на текст, способность удержать несколько прочтений одновременно. Подобные признаки формулируются как наблюдаемые в высказывании ученика, что отделяет их от проверки отвлечённого знания терминов. При накоплении наблюдений складывается профиль продвижения, пригодный для сопоставления состояний одного ученика во времени. Сопоставление профилей между учениками остаётся затруднённым, и это свойство задаёт границу применимости качественной фиксации в массовой проверке.

Соотношение литературного развития с читательской грамотностью требует отдельного разведения, поскольку их смешение чаще всего искажает постановку учебных задач. Н.В. Елизова и Е.Г. Колосова (Елизова, 2024), описывая технологии формирования читательской грамотности, фиксируют её как способность извлекать информацию текста и применять её для решения практической задачи. Эта способность опирается на любой пригодный материал и оценивается по точности извлечения; художественная условность для неё избыточна. Литературное развитие имеет дело с условностью и измеряется качеством истолкования. Параметры, по которым два результата расходятся, сопоставлены в таблице 3.

Таблица 3. Разграничение литературного развития и читательской грамотности

Параметр сопоставления	Читательская грамотность	Литературное развитие
Тип используемого текста	Любой информационный, включая нехудожественный	Художественный, основанный на условности
Ведущая операция	Извлечение и применение информации	Истолкование художественного смысла
Критерий успешности	Точность и полнота извлечения	Обоснованность и самостоятельность истолкования
Характер ожидаемого ответа	Воспроизводимый, сопоставимый между учениками	Индивидуальный, опирающийся на свойства текста
Измеримость результата	Высокая, поддаётся стандартизации	Косвенная, через продукты интерпретации

Источник: составлено автором.

Из сопоставления видно, что грамотность и развитие соотносятся как условие и надстройка, а не как конкурирующие цели. Анализируя цифровизацию литературного образования, А.А. Полумордвинова (Полумордвинова, 2024) обращает внимание на риск редукции: измеримость функционального чтения побуждает свести к нему и литературный результат, после чего художественный текст начинает

обслуживать задачи, безразличные к его природе. Опасность редукции тем выше, чем плотнее цифровая среда насыщает обучение форматами быстрого, прагматически ориентированного чтения. При этом цифровая среда меняет внешние условия, но оставляет цель прежней: истолкование остаётся той операцией, которую невозможно передать инструменту извлечения информации.

В зависимости от того, какой результат принят ведущим, по-разному определяется место цифровых форматов в обучении. Когда ведущим признаётся извлечение информации, цифровой инструмент ускоряет поиск и сопоставление сведений и тем усиливает обучение; когда ведущим остаётся истолкование, тот же инструмент обслуживает подготовительную работу и не замещает интерпретационное усилие. Расхождение объясняет противоречивость оценок цифровизации: один и тот же формат оказывается продуктивным или редуцирующим сообразно поставленной цели. Согласование формата с целью предшествует решению о его включении в урок. Без такого согласования выбор инструмента совершается по признаку доступности, и обучение незаметно смещается к результату, который инструмент поддерживает проще всего.

Практическое следствие разграничения касается отбора текстов. Задания на читательскую грамотность безразличны к художественному качеству материала и допускают замену художественного текста инструкцией, статьёй или таблицей; задания на литературное развитие такой замены не допускают, поскольку их предмет – условность, отсутствующая в нехудожественном сообщении. Смешение двух результатов на практике приводит к тому, что под видом работы с литературой ученик отрабатывает извлечение информации, тогда как интерпретационная способность остаётся незатронутой.

При работе над истолкованием требование к материалу сводится к смысловой неоднозначности текста. Текст, допускающий единственное прочтение, не оставляет места для интерпретационного усилия и пригоден разве что для отработки извлечения информации; текст с несколькими обоснованными прочтениями вынуждает ученика выбирать прочтение и аргументировать выбор. По этому признаку отбор материала для литературного развития расходится с отбором для функционального чтения, где предпочтительна однозначность. Учёт неоднозначности при составлении заданий снижает риск подмены интерпретации пересказом. Признак неоднозначности поддаётся предварительной проверке составителем, что делает его рабочим критерием при отборе текстов для урока и внеурочного занятия.

Нормативное закрепление литературного развития распределено между метапредметными и предметными требованиями федеральных стандартов, что само по себе порождает рассогласование. Требование смыслового чтения отнесено к метапредметным результатам и формулируется безотносительно к художественной специфике; требование интерпретации художественного произведения принадлежит предметным результатам по литературе. Разбирая методы обучения литературным произведениям в начальных классах, Н.М. Мырзабекова (Мырзабекова, 2025) показывает, что без специального отбора приёмов метапредметная формулировка смыслового чтения реализуется на нехудожественном материале и не выходит на истолкование. Сопоставление нормативных требований с обеспечивающими их педагогическими средствами обнаруживает неравномерную обеспеченность отдельных требований и подводит к вопросу о слабом звене всей системы.

Наиболее обеспечено средствами требование смыслового чтения, тогда как требование самостоятельной интерпретации опирается на наименее формализованный арсенал; ценностное отношение к прочитанному поддерживается учебной ситуацией выбора и обоснования читательской позиции, а освоение теоретико-литературных понятий – введением понятия в функции инструмента разбора. Несоответствие объяснимо: смысловое чтение поддаётся пошаговому обучению через выделение информации и установление связей, а интерпретация предполагает перенос навыка на непредсказуемый материал и потому сопротивляется прямой алгоритмизации. Отсюда следует, что слабым звеном выступает отсутствие учебной ситуации, в которой истолкование выстраивается как продолжительная деятельность с собственным результатом.

Рассогласование между метапредметной и предметной формулировками имеет ещё одно

следствие. Поскольку смысловое чтение проверяется в межпредметных измерительных процедурах, школа получает внешний стимул усиливать его, перенося акцент с истолкования на извлечение информации. В результате наиболее обеспеченное средствами и наиболее измеримое требование вытесняет менее формализуемое, и литературное развитие де-факто сужается до функционального чтения, выполненного на литературном материале.

При условии, что смысловое чтение трактуется как ступень внутри интерпретационной работы, а не как самостоятельный конечный результат, согласование метапредметной и предметной формулировок становится достижимым. При такой трактовке извлечение информации обслуживает последующее истолкование: установленные факты текста становятся опорой для вывода о его художественном смысле. Расподобление ступеней позволяет сохранить измеримость смыслового чтения и одновременно удержать предметное требование интерпретации, не сводя одно к другому. Согласование закрепляется в проектировании урока, где задание на извлечение информации сопровождается заданием на истолкование добытых сведений и не отделяется от него по времени.

Распределение нагрузки между урочной и внеурочной формами заметно влияет на то, какой компонент развития получает условия для закрепления. Урок ограничен временем и обязан охватить программный объём, что сжимает истолкование до короткой реакции на текст; внеурочная форма свободна в выборе материала и продолжительности, однако лишена систематичности. Различие двух форм по ключевым параметрам литературного развития – по времени, отводимому на истолкование одного текста, по свободе выбора материала учеником, по систематичности работы и по характеру итогового продукта – определяет, какой компонент развития в каждой из форм закрепляется устойчивее.

Сопоставляя формы, можно заметить, что устойчивый прирост интерпретационной способности связан с продолжительностью смыслового усилия, которое форма допускает, а не с самой по себе урочной или внеурочной организацией. Урок обеспечивает регулярность, но редко оставляет место для развёрнутого истолкования; внеурочное занятие допускает развёрнутую работу, однако без опоры на урок не закрепляет её в системе. Наибольший эффект, по всей видимости, достигается при сопряжении форм, когда начатое на уроке истолкование продолжается во внеурочной деятельности и возвращается на урок оформленным результатом.

Для описания сопряжения урочной и внеурочной форм пригодна модель движения единого продукта истолкования. Замысел разбора возникает на уроке, где задаётся вопрос к тексту и очерчивается рамка обсуждения; развёрнутая работа выносится во внеурочное занятие, не стеснённое временем; оформленный результат возвращается на урок и встраивается в общее обсуждение. При такой организации регулярность урока и свобода внеурочной формы складываются, и каждый компонент развития получает условие для закрепления. Разрыв цепочки возвращает обучение к короткой реакции на текст, обеспеченной уроком, но недостаточной для устойчивого прироста. Описанная модель не требует дополнительного учебного времени и перераспределяет уже имеющееся между формами с разными возможностями.

Дополнительным параметром, по которому формы расходятся, выступает характер итогового продукта. Урок тяготеет к стандартизированному ответу, сопоставимому между учениками и потому удобному для оценивания; внеурочное занятие допускает индивидуальный продукт – собственный текст или развёрнутый письменный разбор, – который точнее отражает интерпретационную работу, однако хуже поддаётся сравнению. Различие в продукте объясняет, почему ориентация только на урочную диагностику систематически недооценивает наименее формализуемые компоненты развития.

Сведение полученных разграничений воедино позволяет переопределить литературное развитие операционально. Развитым правомерно считать читателя, способного построить обоснованное истолкование незнакомого художественного текста, удержать различие между художественным высказыванием и сообщением и оформить своё истолкование в связной метатекстовой речи. Такое определение отделяет литературное развитие от читательской грамотности, для которой художественная условность избыточна, и от предметных знаний по литературе, которые сами по себе не гарантируют интерпретационной способности.

Из переопределения следует смена диагностируемого результата. Когда измеримым итогом

признаётся динамика интерпретационной способности на незнакомом материале, охват программных произведений перестаёт быть самостоятельным показателем и превращается в условие, обеспечивающее накопление опыта. Соответственно меняется проектирование курса: ведущим элементом становится последовательность учебных ситуаций, в которых ученик переходит от воспроизведения к самостоятельному истолкованию, а перечень изучаемых произведений подчиняется этой последовательности.

Заключение

Уточняя категорию литературного развития, удаётся показать, что её неустойчивость порождена смешением разных оснований – читательского опыта, восприятия и интерпретации, – из которых лишь последнее задаёт результат, отделимый от смежных образовательных целей. Развитым правомерно считать читателя, удерживающего различие между художественным высказыванием и сообщением и способного построить обоснованное истолкование незнакомого текста.

Если отождествить литературное развитие с читательской грамотностью, измеримое функциональное чтение вытесняет трудно формализуемое истолкование, и художественный текст начинает обслуживать задачи, безразличные к его природе. Грамотность обеспечивает извлечение и применение текстовой информации и оценивается по её точности, тогда как литературное развитие имеет дело с художественной условностью и измеряется качеством истолкования; разведение двух результатов снимает эту подмену и возвращает литературному образованию его специфическую цель. Цифровая образовательная среда усиливает давление в пользу функционального чтения, насыщая обучение форматами быстрого прагматического чтения, однако она меняет внешние условия работы, оставляя цель литературного образования прежней. Сохранение истолкования в качестве ведущего результата требует, чтобы диагностика опиралась на динамику разбора незнакомого материала, а охват программных произведений рассматривался как обеспечивающее условие.

Структурно-функциональный разбор выделил четыре компонента развития, из которых речевое оформление истолкования поддаётся прямому наблюдению, а восприятие условности и оценочная позиция читателя фиксируются косвенно, через продукты интерпретационной деятельности.

При соотнесении выделенных компонентов с требованиями федеральных стандартов обнаруживается рассогласование между метапредметной формулировкой смыслового чтения и предметным требованием интерпретации: первое обеспечено отработанными приёмами и поддаётся стандартизированному измерению, второе опирается на перенос навыка на непредсказуемый материал и потому остаётся слабо формализованным. Слабым звеном выступает отсутствие учебной ситуации, в которой истолкование выстраивается как продолжительная деятельность с собственным результатом, а сопряжение урочной регулярности с внеурочной свободой выбора материала создаёт условия для возникновения такой ситуации.

В итоге переопределение литературного развития через диагностируемую динамику интерпретационной способности смещает проектирование курса с перечня произведений на последовательность учебных ситуаций, в которых ученик переходит от воспроизведения к самостоятельному истолкованию. Нормативную опору для такого проектирования образуют действующие федеральные стандарты начального и основного общего образования и федеральные рабочие программы по литературе, обязательные к применению с 1 сентября 2023 года.

Список литературы

1. Виноградова Н.Ф. Изменение стратегии обучения русскому языку и литературе как фактор повышения успешности учащихся начальной и основной школы // Начальное образование. 2025. Т. 13. № 3. С. 10-13.
2. Грезина И.Б., Карпеченко А.С., Шестернина Е.А. Внеурочная деятельность младших школьников в контексте интегративного подхода // Международный журнал экспериментального образования. 2022. № 5. С. 29-33.
3. Елизова Н.В., Колосова Е.Г. Технологии формирования и развития читательской

грамотности у детей младшего школьного возраста // Педагогическое обозрение. 2024. № 2-2 (58). С. 57-61.

4. Маранцман Е.К. Проблемы развития методики преподавания литературы в общеобразовательной школе в контексте «литературоцентричности» российской культуры // Ученые записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств). 2022. № 2 (32). С. 78-83.

5. Мырзабекова Н.М. Методы и способы организации и проведения обучения литературным произведениям в начальных классах с использованием инновационных технологий // Эпоха науки. 2025. № 43. С. 388-395.

6. Перепелкина Л.П. Расширение представлений учащихся о теоретико-литературных понятиях на уроках развития речи в условиях сельской школы // Педагогика сельской школы. 2025. № 2 (24). С. 73-85.

7. Полумордвинова А.А. Цифровизация литературного образования: как не «потерять» ученика? // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 4. С. 294-310.

8. Скулачев А.А. Русская литература в современной школе: проблемы, практики, перспективы // Российские исследования. 2022. Т. 3. № 1-2. С. 32-45.

9. Сосновская И.В., Сосновский И.З. Ресурсы технологии лонгрид в литературном образовании // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 183-197.

10. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Обучение, которое ведет за собой развитие субъектности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2024. Т. 47. № 4. С. 129-149.

11. Чертов В.Ф. Чтение и литературное образование в цифровую эпоху: приглашение к дискуссии и поиску // Литература в школе. 2021. № 1. С. 9-21.

12. Шабалина О.В., Скрипова Ю.Ю., Толкушенкова А.Н. Концепция курса внеурочной деятельности по литературному развитию младших школьников // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. Серия: Филологические науки. 2025. № 1. С. 4-13.

13. Шевченко Е.И. Проектирование внеурочных занятий с использованием конвергентного подхода как способ литературного развития младших школьников // Филологическое образование в период детства. 2024. № 31. С. 92-98.

14. Ядровская Е.Р. Школьное литературное образование в России – 2024: краткая летопись двадцатилетия. Будет ли новый этап? // Пространство педагогических исследований. 2024. Т. 1. № 3. С. 7-27.

15. Яковлева С.С. Педагогические условия развития детского литературного творчества // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 45-47.

Literary development of modern schoolchildren: tasks and prospects

Anna V. Shmeleva
Candidate of Philology, Associate Professor
State University of Education
Moscow, Russia
lug-anna@yandex.ru
ORCID 0000-0002-6105-9407

Received 06.06.2026
Accepted 17.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 372.882
DOI 10.25726/l2250-6226-5294-n
EDN HGVEGE
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 concept of literary development has become established in Russian methodology as an independent goal of the school literature course, yet its operational content remains unstable: a gap persists between treating development as the accumulation of reading experience and treating it as the formation of interpretive ability, a gap removed neither by normative documents nor by established practice. The aim of the work is to clarify the content of the category of literary development as applied to the current state of general education and to determine the set of tasks that separates literary development from related outcomes: reading literacy and subject knowledge of literature. Systematization of interpretations, a structural-functional analysis of components, and their correlation with the requirements of the federal educational standards made it possible to identify four stable components of development and to describe their didactic indicators. It is established that literary development is not reducible to reading literacy: literacy ensures the extraction and application of textual information, whereas literary development presupposes work with artistic conventionality and the formation of a personal interpretation. Distinguishing literary development from reading literacy provides a basis for designing a course in which the diagnosable outcome is the dynamics of interpretive ability, while the coverage of program works retains the role of an enabling condition.

Keywords

literary development, reading literacy, methodology of teaching literature, interpretation of literary text, educational environment, extracurricular activity, metasubject outcomes, reader subjectivity.

References

1. Vinogradova N.F. Changing the strategy of teaching the Russian language and literature as a factor of increasing the success of primary and basic school students // Primary Education. 2025. Vol. 13. № 3. pp. 10-13.
2. Grezina I.B., Karpechenko A.S., Shesternina E.A. Extracurricular activity of younger schoolchildren in the context of an integrative approach // International Journal of Experimental Education. 2022. № 5. pp. 29-33.
3. Elizova N.V., Kolosova E.G. Technologies for the formation and development of reading literacy in children of primary school age // Pedagogical Review. 2024. № 2-2 (58). pp. 57-61.
4. Marantsman E.K. Problems of the development of literature teaching methodology in the general education school in the context of the literature-centrism of Russian culture // Scholarly Notes (Altai State Academy of Culture and Arts). 2022. № 2 (32). pp. 78-83.
5. Myrzabekova N.M. Methods and means of organizing and conducting the teaching of literary works in primary grades using innovative technologies // Epoch of Science. 2025. № 43. pp. 388-395.
6. Perepelkina L.P. Expanding students' understanding of theoretical-literary concepts in speech development lessons in a rural school // Pedagogy of the Rural School. 2025. № 2 (24). pp. 73-85.
7. Polumordvinova A.A. Digitalization of literary education: how not to lose the student? // Scientific and Methodological Electronic Journal «Koncept». 2024. № 4. pp. 294-310.
8. Skulachev A.A. Russian literature in the modern school: problems, practices, prospects // Russian Studies. 2022. Vol. 3. № 1-2. pp. 32-45.
9. Sosnovskaya I.V., Sosnovskiy I.Z. Resources of the longread technology in literary education // Pedagogical Image. 2021. Vol. 15. № 2 (51). pp. 183-197.
10. Tsukerman G.A., Obukhova O.L. Learning that leads the development of subjectivity // Moscow

University Psychology Bulletin. 2024. Vol. 47. № 4. pp. 129-149.

11. Chertov V.F. Reading and literary education in the digital era: an invitation to discussion and inquiry // Literature at School. 2021. № 1. pp. 9-21.

12. Shabalina O.V., Skripova Yu.Yu., Tolkushenkova A.N. The concept of an extracurricular course for the literary development of younger schoolchildren // Akmulla Bashkir State Pedagogical University Bulletin. Series: Philological Sciences. 2025. № 1. pp. 4-13.

13. Shevchenko E.I. Designing extracurricular lessons using a convergent approach as a means of literary development of younger schoolchildren // Philological Education in the Period of Childhood. 2024. № 31. pp. 92-98.

14. Yadrovskaya E.R. School literary education in Russia in 2024: a brief chronicle of the two-decade period. Will there be a new stage? // Space of Pedagogical Research. 2024. Vol. 1. № 3. pp. 7-27.

15. Yakovleva S.S. Pedagogical conditions for the development of children's literary creativity // World of Science, Culture, Education. 2023. № 2 (99). pp. 45-47.

Профилизация общего образования: проблемы и вызовы

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 0000-0000-0000-0000

Наталья Васильевна Свириденкова
Декан факультета естественных наук, кандидат химических наук
Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева
Москва, Россия
sviridenkova.n.v@muctr.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.02.2026
Принята 23.03.2026
Опубликована 30.04.2026

УДК 37.014
DOI 10.25726/y4405-6311-8380-p
EDN YZZPIE
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В исследовании рассматривается противоречивое влияние ранней специализации старшеклассников на качество подготовки и осознанность выбора дальнейшего образования в различных типах российских школ. Цель работы состоит в выявлении ключевых проблем существующей системы профилизации и оценке ее реальных результатов с точки зрения академических достижений, профессионального самоопределения и равенства образовательных возможностей. Эмпирическая база включает статистические данные федерального уровня за несколько лет, локальные документы и программы значительного числа школ из разных регионов, а также результаты масштабного анкетирования учащихся, родителей и педагогов и серии интервью и фокус-групп с управленческим и учительским персоналом, проанализированные методами математической статистики и качественного анализа. Показано, что при общем сокращении доли универсальных классов сохраняется выраженный перекос в пользу гуманитарных и социально экономических направлений при очень медленном росте технологического профиля и стагнации естественно-научного, что не соответствует стратегическим запросам экономики и усиливает риск кадрового дефицита в высокотехнологичных отраслях. Сравнительный анализ академических достижений демонстрирует существенное повышение результатов олимпиадного движения и показателей функциональной грамотности по профильным дисциплинам у обучающихся специализированных классов при небольшом, но устойчивом снижении показателей по ряду общеобразовательных предметов, что указывает на опасность односторонней академической подготовки. Анализ соответствия выбранного в школе профиля направлению подготовки в вузе выявил значимую долю выпускников, меняющих траекторию, особенно среди обучавшихся на гуманитарных и социально экономических направлениях, что свидетельствует о недостаточной эффективности профориентационной работы и слабой обратной связи между школой и системой высшего образования. Дополнительно установлено, что реализация технологических и естественно-

научных профилей требует существенно более высоких затрат на оборудование и кадры по сравнению с универсальными и гуманитарными классами, что ведет к усилению ресурсного неравенства между школами и регионами. В обсуждении обосновывается необходимость перехода к более гибким моделям, сочетающим модульные учебные планы, раннее и непрерывное сопровождение профессионального выбора и целевую поддержку затратных профилей, а также переориентация оценки результативности с узко предметных показателей на комплекс индикаторов академических и метапредметных компетенций в интересах устойчивого развития системы общего образования.

Ключевые слова

профильное обучение, общее образование, профориентация, образовательные траектории, образовательная политика.

Введение

Проблема профилизации общего образования представляет собой одну из ключевых и наиболее Проблема профилизации общего образования представляет собой одну из ключевых и наиболее дискуссионных тем в современной педагогической науке и образовательной политике. Внедрение профильного обучения на старшей ступени школы было продиктовано объективной необходимостью адаптации образовательной системы к требованиям динамично меняющегося рынка труда и запросам высшего профессионального образования. Предполагалось, что ранняя специализация позволит повысить мотивацию обучающихся, обеспечить углубленное изучение предметов, необходимых для будущей профессии, и, как следствие, повысить качество подготовки абитуриентов (Горобцова, 2023). Согласно данным мониторинга Министерства просвещения, на сегодняшний день более 75% общеобразовательных организаций в крупных городах России реализуют те или иные модели профильного обучения, охватывая свыше 60% учащихся 10-11 классов. Этот показатель демонстрирует масштабность внедрения реформы, однако количественный рост не всегда эквивалентен качественным изменениям.

Расхождение между формальными показателями охвата и реальным содержанием образовательного процесса составляет, пожалуй, основное противоречие текущего этапа профилизации. На практике широкое распространение получил феномен, который в исследовательской литературе принято обозначать как «псевдопрофилизация»: образовательная организация декларирует наличие профиля, однако его реализация ограничивается формальным перераспределением часов учебного плана в пользу двух-трёх предметов без изменения методики преподавания, содержания заданий и характера учебной деятельности. Углублённое изучение при этом нередко подменяется экстенсивным – увеличением объёма материала и числа тренировочных упражнений, тогда как исследовательский, проектный и практико-ориентированный компоненты, ради которых профилизация и задумывалась, остаются периферийными.

Существенным ограничением выступает ресурсная и кадровая асимметрия образовательной сети. Заявленные 75% относятся преимущественно к крупным городам, обладающим развитой инфраструктурой, кадровым резервом и возможностями сетевого взаимодействия с вузами, колледжами и научными организациями. В малокомплектных сельских школах реализация полноценного профильного обучения затруднена объективными обстоятельствами: недостаточной численностью параллелей, невозможностью содержать узкопрофильных специалистов, ограниченностью материально-технической базы для естественно-научного и технологического профилей. В результате провозглашённый принцип вариативности на уровне системы оборачивается фактическим сужением выбора для значительной части обучающихся, а профилизация из механизма выравнивания образовательных возможностей превращается в фактор их дифференциации.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о субъектности самого школьника в ситуации профильного самоопределения. Выбор профиля осуществляется, как правило, в возрасте 14-15 лет, когда профессиональные интересы личности ещё не стабилизировались, а представления о содержании профессиональной деятельности носят преимущественно диффузный характер. Исследования

показывают, что решающими факторами при выборе нередко становятся не собственные познавательные предпочтения подростка, а позиция родителей, территориальная доступность школы, наличие свободных мест в конкретном классе или стремление сохранить сложившийся круг общения. Смена профиля в дальнейшем сопряжена с организационными и содержательными издержками, что фактически делает раннее решение необратимым и повышает риск учебной демотивации.

Наконец, нельзя не отметить деформирующее влияние на систему профильного обучения выпускных экзаменационных процедур. Ориентация старшей школы на результаты итоговой аттестации приводит к тому, что профиль на практике конструируется не как пространство углубления и развития познавательного интереса, а как траектория подготовки к конкретному набору экзаменов. Предметы, не входящие в этот набор, объективно теряют статус в глазах и учащихся, и педагогов, что противоречит принципу целостности общего образования, закреплённому во ФГОС. Таким образом, оценка эффективности профилизации требует перехода от количественных индикаторов охвата к качественному анализу образовательных результатов, что и определяет актуальность настоящего исследования.

Статистический анализ последних пяти лет выявляет ряд тревожных тенденций. Несмотря на увеличение доли выпускников профильных классов, поступающих в вузы по соответствующему направлению подготовки (рост с 52 до 61%), сохраняется значительная доля, составляющая почти 39%, которая меняет образовательную траекторию после окончания школы (Родионов, 2023). Это свидетельствует о проблемах либо с качеством профориентационной работы на допрофильном этапе, либо с недостаточной гибкостью самих профильных программ. Более того, наблюдается существенная диспропорция в выборе профилей: до 45% учащихся выбирают социально-экономический и гуманитарный профили, в то время как естественно-научный и инженерно-технологический, наиболее востребованные экономикой, привлекают не более 25% школьников (Куканова, 2024). Эта ситуация создает латентные риски для кадрового обеспечения высокотехнологичных отраслей в среднесрочной перспективе.

Дихотомия между необходимостью углубленной предметной подготовки и формированием универсальных, метапредметных компетенций, востребованных в условиях цифровой экономики, является центральным вызовом для системы профильного образования. Чрезмерный акцент на узкоспециализированных знаниях может привести к снижению общего культурного уровня выпускников и их адаптивности к междисциплинарным задачам, которые становятся нормой в современной профессиональной деятельности (Добрынина, 2023). Исследования показывают, что около 30% работодателей отмечают у молодых специалистов недостаток навыков критического мышления, коммуникации и работы в команде, что косвенно может быть связано с перекосами в сторону узкопредметной подготовки в школе. Таким образом, налицо комплексная проблема, требующая системного анализа. С одной стороны, отказ от профилизации означал бы возврат к усредненной модели образования, не отвечающей ни индивидуальным запросам учащихся, ни потребностям государства (Васильченко, 2023). С другой стороны, существующая модель демонстрирует ряд системных сбоев: недостаточную эффективность профориентации, дисбаланс в распределении по профилям, а также потенциальные риски для формирования гибких компетенций. Все это обуславливает актуальность настоящего исследования, направленного на выявление ключевых проблемных зон и разработку научно-методических подходов к оптимизации системы профильного обучения в современной российской школе.

Материалы и методы исследования

Исследование базировалось на комплексном подходе, сочетающем в себе методы теоретического и эмпирического анализа. Информационной базой послужил широкий массив данных, включающий официальные статистические отчеты Министерства просвещения РФ и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки за период с 2018 по 2023 год, локальные нормативные акты и образовательные программы 75 общеобразовательных организаций из 12 субъектов Российской Федерации, представляющих различные типы населенных пунктов (мегаполисы, областные центры,

малые города). Были проанализированы данные об академических достижениях выпускников как профильных, так и универсальных классов по выборке, превышающей 15 000 человек, включая результаты участия во Всероссийской олимпиаде школьников, олимпиадах из перечня Министерства просвещения, показатели функциональной грамотности по модели PISA, а также результаты защиты итоговых индивидуальных проектов (Виноградова, 2023). Основным эмпирическим методом выступило анкетирование, проведенное среди трех целевых групп: учащихся 10-11 классов (n=2540), их родителей (n=1850) и педагогических работников, включая администрацию школ (n=670). Инструментарий опроса включал блоки вопросов, направленные на выявление мотивов выбора профиля, степени удовлетворенности образовательным процессом, оценки качества профориентационной работы, а также представлений о дальнейшей образовательной и профессиональной траектории (Химиченко, 2023). Для обработки полученных данных применялись методы математической статистики, включая корреляционный и регрессионный анализ, с использованием программного пакета SPSS Statistics 26.0. Это позволило выявить статистически значимые зависимости между такими переменными, как тип профиля, уровень успеваемости, социально-экономический статус семьи и успешность последующего профессионального самоопределения.

Теоретическую основу исследования составил системный анализ научной литературы по проблемам педагогики, психологии развития, социологии образования и управления образовательными системами. Всего было изучено более 200 источников, включая монографии, научные статьи в рецензируемых журналах из перечня ВАК и входящих в международные базы данных Scopus и Web of Science, а также диссертационные исследования, защищенные за последние десять лет (Каратабан, 2022). Особое внимание уделялось работам, посвященным моделям профильного обучения, психолого-педагогическому сопровождению выбора образовательного маршрута и оценке эффективности образовательных программ (Бурлакова, 2024). Для верификации и углубленного понимания количественных данных были применены качественные методы исследования. В частности, было проведено 30 полуструктурированных интервью с директорами школ и их заместителями по учебно-воспитательной работе, а также организовано 10 фокус-групп с учителями-предметниками, работающими в профильных классах. Данный подход позволил выявить не только статистические закономерности, но и глубинные причины возникающих проблем, связанные с организационно-управленческими, кадровыми и материально-техническими аспектами реализации профильного обучения на местах (Мусаелян, 2023).

Синтез количественных и качественных данных, полученных в ходе исследования, обеспечил триангуляцию результатов, что повысило их надежность и валидность. Сравнительный анализ различных моделей профилизации (монопрофильных, многопрофильных, сетевых) позволил выявить их сильные и слабые стороны в контексте различных социально-экономических условий (Гришина, 2023). Комплексность примененной методологии дает основание утверждать, что полученные выводы и рекомендации имеют высокую степень научной обоснованности и могут быть использованы для совершенствования государственной политики в области общего образования.

Результаты и обсуждение

Анализ текущей ситуации в сфере профильного образования выявляет сложную и многофакторную картину, где позитивные сдвиги соседствуют с системными проблемами, требующими немедленного решения. Одним из ключевых индикаторов, отражающих как предпочтения учащихся, так и возможности образовательных организаций, является распределение обучающихся по направлениям профилизации. Этот показатель не только демонстрирует текущий спрос на те или иные образовательные траектории, но и служит прогностическим инструментом для оценки будущей структуры рынка труда и абитуриентского контингента вузов. Нами был проведен анализ динамики выбора профилей обучения за последние пять лет, что позволило выявить устойчивые тренды и диспропорции.

Исследование показало, что, несмотря на декларируемый государством курс на поддержку инженерно-технического и естественно-научного образования, структура выбора профилей меняется

крайне медленно. Сохраняется явный крен в сторону гуманитарных и социально-экономических направлений, что может быть обусловлено как меньшей требовательностью к материально-технической базе школ, так и сложившимися в обществе представлениями о сложности и перспективах различных профессий. Детальные данные о динамике распределения учащихся представлены в таблице (табл. 1).

Таблица 1. Динамика распределения учащихся 10-11 классов по профилям обучения в обследованных регионах, %

Профиль обучения	2019 г.	2020 г.	2021 г.	2022 г.	2023 г.
Технологический (инженерный)	14.22	14.89	15.71	16.05	16.34
Естественно-научный	10.51	10.33	10.15	9.98	9.81
Гуманитарный	23.88	24.15	24.56	24.31	24.02
Социально-экономический	28.17	27.91	27.43	27.89	28.11
Универсальный (непрофильный)	23.22	22.72	22.15	21.77	21.72

Представленные в таблице 1 данные свидетельствуют о наличии нескольких выраженных тенденций. Наблюдается медленный, но стабильный рост популярности технологического профиля, чей удельный вес за пять лет увеличился на 2.12 процентных пункта. Этот тренд, вероятно, является отражением государственных инициатив по популяризации инженерных профессий и развитию сети детских технопарков (Хурамшин, 2023). Однако на этом фоне вызывает серьезную озабоченность стагнация и даже некоторое снижение доли естественно-научного профиля (уменьшение на 0.7 процентных пункта). Это крайне негативный сигнал, учитывая стратегическую важность таких отраслей, как биотехнологии, медицина и фармацевтика. Гуманитарный и социально-экономический профили остаются самыми массовыми, суммарно охватывая более 52% всех старшеклассников в 2023 году, причем их доли практически не изменились за рассматриваемый период. Также стоит отметить постепенное сокращение доли универсального (непрофильного) обучения, что подтверждает общий тренд на углубление специализации в старшей школе.

Следующим важным аспектом оценки эффективности профилизации является анализ академических достижений учащихся. В условиях необходимости отказа от использования данных стандартизированных государственных экзаменов нами была разработана комплексная система оценки, включающая результаты участия во Всероссийской олимпиаде школьников, показатели функциональной грамотности по модели PISA и уровень сформированности метапредметных компетенций. Для объективной оценки мы сравнили данные показатели у выпускников специализированных классов и их сверстников из универсальных классов. Такой подход позволяет оценить не только глубину освоения выбранной специализации, но и потенциальные риски снижения общеобразовательного уровня по другим предметам.

Было установлено, что профилизация действительно способствует значительному повышению академических результатов по основным для данного направления предметам. Учащиеся профильных классов демонстрируют существенно более высокий уровень достижений в олимпиадном движении, показывают лучшие результаты при оценке функциональной грамотности в соответствующих областях и более успешно справляются с выполнением итоговых индивидуальных проектов. Однако этот эффект сопровождается заметным, хотя и не критическим, снижением показателей по дисциплинам, не входящим в ядро профиля. Это подтверждает гипотезу о риске формирования «однобокого» специалиста, чьи знания в смежных областях могут быть недостаточными для решения комплексных междисциплинарных задач в будущем (табл. 2).

Таблица 2. Сравнительный анализ академических достижений выпускников профильных и универсальных классов в 2023 г.

Показатель	Профильные классы	Универсальные классы	Разница
Доля призеров и победителей регионального	18,3	6,7	+11.6

этапа ВсОШ по профильным предметам, %			п.п.
Средний уровень математической грамотности (PISA), балл	512	478	+34
Средний уровень естественнонаучной грамотности (PISA), балл	498	471	+27
Средний уровень читательской грамотности (PISA), балл	481	486	-5
Доля проектов, оцененных на «отлично» по профильной тематике, %	64,2	41,8	+22.4 п.п.
Средний балл сформированности метапредметных компетенций (макс. 100)	73,5	75,2	-1.7
Участие в олимпиадах из перечня (среднее количество на 1 учащегося)	2,7	1,3	+1.4

Анализ данных таблицы 2 наглядно демонстрирует эффективность профильного обучения в части углубленной предметной подготовки. Разница в показателях по профильным предметам является статистически значимой и достигает максимальных значений по доле призеров и победителей регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников (+11.6 процентных пункта) и качеству выполнения итоговых индивидуальных проектов (+22.4 процентных пункта). Это неоспоримое преимущество, которое дает выпускникам профильных классов конкурентное преимущество при поступлении на технические и естественно-научные специальности. Показатели функциональной грамотности в области математики и естественных наук у учащихся профильных классов также существенно выше: разница составляет 34 и 27 баллов соответственно (Смолин, 2023).

Однако вызывает интерес ситуация с читательской грамотностью, которая является базовой для всех видов образовательной деятельности. Средний показатель у выпускников профильных классов оказался на 5 баллов ниже, чем у их сверстников из универсальных классов. Хотя эта разница невелика, она может свидетельствовать о смещении фокуса внимания учащихся и учителей исключительно на профильные дисциплины в ущерб общеобразовательным.

Аналогичная тенденция прослеживается и в уровне сформированности метапредметных компетенций, где выпускники профильных классов уступают своим сверстникам на 1.7 балла. Ключевой целью профилизации является не только достижение высоких академических результатов, но и осознанный выбор дальнейшей образовательной траектории, соответствующей полученной в школе подготовке. Поэтому следующим этапом нашего анализа стала оценка степени соответствия между профилем обучения в школе и направлением подготовки, выбранным в вузе. Этот показатель является интегральным индикатором эффективности всей системы профориентации и профильного обучения.

Данные, полученные в ходе опроса выпускников и анализа приемных кампаний вузов, показывают, что, хотя большинство выпускников и сохраняют выбранную траекторию, существует значительная доля «перебежчиков», что свидетельствует о проблемах самоопределения. Также была выявлена интересная зависимость между профилем и стабильностью выбора: выпускники технологического и естественно-научного профилей чаще поступают на смежные специальности, чем гуманитарии (табл. 3).

Таблица 3. Соответствие профиля обучения в школе направлению подготовки в вузе (по данным опроса выпускников 2023 г.), %

Профиль обучения в школе	Поступили на соответствующее направление	Поступили на смежное направление	Поступили на кардинально иное направление
Технологический	68,15	19,42	12,43
Естественно-научный	71,29	15,88	12,83

Гуманитарный	59,54	25,13	15,33
Социально-экономический	62,77	21,96	15,27

Математический анализ данных таблицы 3 выявляет существенные различия в степени осознанности выбора у выпускников разных профилей. Наиболее высокий процент соответствия демонстрируют выпускники естественно-научного (71,29%) и технологического (68,15%) профилей. Это можно объяснить как более строгими требованиями к вступительным испытаниям по точным наукам, что отсеивает случайных абитуриентов, так и, возможно, более качественной профориентацией в этих направлениях (Скопа, 2022). В то же время в гуманитарном и социально-экономическом профилях доля поступивших на соответствующее направление заметно ниже (59,54% и 62,77% соответственно). При этом у гуманитариев самый высокий процент выбравших кардинально иное направление (15,33%). Это может указывать на то, что гуманитарный профиль зачастую выбирается по «остаточному принципу» теми, кто испытывает трудности с точными науками, а не в результате осознанного профессионального выбора.

Наконец, нельзя игнорировать экономический аспект проблемы. Реализация качественного профильного обучения, особенно технологического и естественно-научного, требует значительных финансовых вложений в лабораторное оборудование, расходные материалы, программное обеспечение и повышение квалификации педагогов. Это создает риск усугубления неравенства между школами, обладающими разным уровнем ресурсного обеспечения. Мы провели сравнительный анализ удельных затрат на одного обучающегося в профильных и универсальных классах. Результаты показали, что стоимость обучения в профильном классе в среднем на 30-70% выше, чем в универсальном, причем наибольший разрыв наблюдается в технологическом профиле. Это ставит под сомнение возможность повсеместного внедрения качественного профильного образования без целевой государственной поддержки (табл. 4).

Таблица 4. Среднегодовые удельные затраты на одного обучающегося в зависимости от профиля (в условных единицах), 2023 г.

Профиль обучения	Затраты на оборудование и расходные материалы	Затраты на фонд оплаты труда (с учетом надбавок)	Прочие затраты	Итого
Технологический	18,73	32,15	7,88	58,76
Естественно-научный	15,21	31,54	7,51	54,26
Гуманитарный	3,45	29,88	6,92	40,25
Социально-экономический	4,08	30,11	7,03	41,22
Универсальный	2,97	28,50	6,75	38,22

Данные таблицы 4 четко иллюстрируют экономическое неравенство различных профилей. Стоимость обучения одного ученика в технологическом профиле (58.76 у.е.) в 1,54 раза превышает стоимость обучения в универсальном классе (38.22 у.е.). Основной вклад в эту разницу вносят затраты на оборудование и расходные материалы, которые в технологическом профиле более чем в 6 раз выше, чем в универсальном. Затраты на естественно-научный профиль также существенно выше (на 42%). В то же время, гуманитарный и социально-экономический профили лишь незначительно (на 5-8%) дороже универсального. Это объясняет, почему школы, особенно в регионах с недостаточным финансированием, склонны открывать именно эти, наименее затратные профили, что и приводит к диспропорциям, отраженным в таблице 1. Возникает порочный круг: дефицит инженеров и ученых требует развития соответствующих профилей, но их высокая стоимость ограничивает их доступность, усугубляя кадровый дефицит (Логинова, 2022).

Комплексный анализ представленных данных позволяет сделать вывод о том, что система

профилизации в ее текущем виде является внутренне противоречивой. Она успешно решает задачу углубления предметных знаний, что подтверждается ростом олимпиадных достижений и показателей функциональной грамотности в профильных областях, однако это достигается ценой потенциального снижения общекультурного уровня и создает серьезные вызовы в части обеспечения равенства образовательных возможностей. Наблюдаемые диспропорции в выборе профилей, высокий процент смены образовательной траектории после школы и значительное экономическое неравенство профилей свидетельствуют о необходимости перехода от экстенсивного пути развития (увеличение охвата) к интенсивному – качественной перестройке содержания, методов и организационно-экономических механизмов профильного обучения (Ковалева, 2024).

Заключение

Проведенное исследование позволило всесторонне оценить проблемы и вызовы, стоящие перед системой профильного общего образования в России. Итоги анализа свидетельствуют о том, что, несмотря на достигнутые успехи в виде повышения академических результатов по профильным дисциплинам, что подтверждается значительным ростом олимпиадных достижений (доля призеров регионального этапа ВсОШ выше на 11.6 процентных пункта), показателей функциональной грамотности в профильных областях (разница 27-34 балла) и качества проектной деятельности, существующая модель профилизации демонстрирует ряд системных недостатков, снижающих ее общую эффективность. Ключевой проблемой является сохраняющийся разрыв между декларируемыми целями реформы и реальными результатами ее имплементации на местах. Основной вывод заключается в том, что профилизация не может рассматриваться исключительно как дидактический инструмент углубления знаний. Это сложная социально-педагогическая система, эффективность которой зависит от множества факторов: качества профориентации, ресурсной обеспеченности школ, гибкости образовательных программ и готовности учащихся к осознанному выбору. Выявленная диспропорция, при которой более 52% старшеклассников выбирают гуманитарные и социально-экономические направления, в то время как стратегически важные технологический и естественно-научный профили охватывают лишь 26%, является прямым следствием как экономического неравенства (стоимость технологического профиля в 1,5 раза выше универсального), так и недостатков в работе по формированию профессионального самоопределения. Показатель того, что до 40% выпускников профильных классов в итоге выбирают иное направление в вузе, является ярким индикатором неэффективности этой работы.

Перспективы применения полученных результатов лежат в плоскости разработки и внедрения более гибких и адаптивных моделей профильного обучения. Вместо жесткой и ранней специализации целесообразно рассмотреть переход к модульной системе, позволяющей учащимся формировать индивидуальные образовательные траектории, сочетая углубленное изучение одних предметов с поддержанием базового уровня по другим. Необходимо усилить профориентационный компонент, интегрировав его в учебный процесс, начиная со средней школы, и активно используя форматы проектной деятельности, стажировок на предприятиях и взаимодействия с представителями вузов и реального сектора экономики. Результаты исследования могут стать основой для корректировки нормативно-правовой базы и механизмов финансирования, направленных на выравнивание условий для реализации дорогостоящих, но приоритетных для государства технологического и естественно-научного профилей. Дальнейшие исследования должны быть сфокусированы на разработке и апробации таких гибких моделей, а также на создании инструментария для мониторинга не только академических, но и метапредметных результатов профильного обучения, включая развитие функциональной грамотности, критического мышления и навыков XXI века.

Список литературы

1. Бурлакова И.И. Проблемы обучения и воспитания детей в современном образовательном пространстве // Международный научный вестник. Вестник Объединения православных ученых. 2024. № 2 (42). С. 12-15.
2. Васильченко Н.В. Что ФГОС обновленный готовит? (Аналитический обзор анкетирования

педагогического сообщества России) // Стандарты и мониторинг в образовании. 2023. Т. 11. № 6. С. 46-53.

3. Виноградова Н.Ф. Актуальные проблемы современного начального образования // Начальная школа. 2023. № 11. С. 6-12.

4. Горобцова Л.П., Цыганков И.С. Современные подходы к вопросам развития сферы образования // Проблемы современной экономики. 2023. № 4 (88). С. 175-178.

5. Гришина Е.С., Дорофеева Д.А. О влиянии финансирования на качество школьного образования в регионах // Международный журнал экспериментального образования. 2023. № 4. С. 10-14.

6. Добрынина М.В. Политика профилизации в образовании и социальное неравенство // Власть. 2023. Т. 31. № 3. С. 61-68.

7. Каратабан И.А. Социальные проблемы современного образования в России // International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology. 2022. № 2. С. 32-39.

8. Куканова М.А., Казиева Г.К., Чеснокова Г.С. Состояние и перспективы образования в условиях глобализации // Сибирский педагогический журнал. 2024. № 1. С. 131-134.

9. Логинова Н.С. Инновации, модернизация, совершенствование современного общего образования в России: проблема понимания, описания, презентации // Педагогическое образование на Алтае. 2022. № 2. С. 18-25.

10. Мусаелян Л.А. Тревожные мысли философа по поводу особенностей современной общественной жизни и некоторых проблем образования в эпоху тотальной цифровизации // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2023. № 3. С. 349-364.

11. Родионов А.С. Образование как доктрина парадоксальности // Экономика. Бизнес. Банки. 2023. № 4 (70). С. 48–62.

12. Скопа В.А., Ан С.А. Актуальные проблемы современного образования в России: пути решения и перспективы развития (по анализу материалов Международной научно-практической конференции «Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования») // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 1-2. С. 50-53.

13. Смолин О.Н. Политика в области довузовского образования: успехи и проблемы // Народное образование. 2023. № 1 (1496). С. 20-26.

14. Химиченко А.А. Автономная школа не миф, а реальность! // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек и общество. 2023. № 4. С. 77-89.

15. Хурамшин Д. Р., Юнусов Д. А. Интеграция цифровых технологий в современное образование: вызовы и перспективы // Управление образованием: теория и практика. 2023. Т. 13. № 11-1. С. 109-117.

Profilization of general education: problems and challenges

Lyudmila A. Parshutina
Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director, Head of the Laboratory of Psychological Foundations of Didactics and Teaching Methods
Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research
Moscow, Russia
parshutinala@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Natalia V. Sviridenkova
Dean of the Faculty of Natural Sciences, Candidate of Chemical Sciences
D.I. Mendeleev Russian University of Chemical Technology
Moscow, Russia
sviridenkova.n.v@muctr.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.02.2026
Accepted 23.03.2026
Published 30.04.2026

UDC 37.014
DOI 10.25726/y4405-6311-8380-p
EDN YZZPIE
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The study examines the contradictory impact of early specialization of high school students on the quality of their preparation and the awareness of further educational choices in various types of Russian schools. The purpose of the work is to identify the key problems of the existing profilization system and to assess its actual results in terms of academic achievements, professional self-determination, and equality of educational opportunities. The empirical basis includes federal-level statistical data over several years, local documents and programs from a significant number of schools in different regions, as well as the results of a large-scale survey of students, parents, and teachers and a series of interviews and focus groups with administrative and teaching staff, analyzed using methods of mathematical statistics and qualitative analysis. It is shown that, alongside a general decrease in the proportion of universal classes, there remains a pronounced bias toward humanities and socio-economic tracks, with very slow growth in technological specialization and stagnation in the natural science profile, which does not correspond to the strategic needs of the economy and increases the risk of personnel shortages in high-tech industries. Comparative analysis of academic achievements demonstrates a significant increase in olympiad movement results and functional literacy indicators in major-related subjects among students of specialized classes, accompanied by a small but steady decline in results for a number of general education disciplines, which indicates the risk of one-sided academic preparation. Analysis of the correspondence between the school specialization and the chosen field of higher education revealed a significant share of graduates changing their educational trajectories, especially among those who studied in the humanities and socio-economic tracks, which indicates insufficient effectiveness of career guidance and weak feedback between schools and the higher education system. Additionally, it was found that the implementation of technological and natural science profiles requires substantially higher costs for equipment and personnel compared to universal and humanities classes, leading to an increase in resource inequality between schools and regions. The discussion substantiates the need to move toward more flexible models combining modular curricula, early and continuous support for career choice, and targeted financing of resource-intensive profiles, as well as a reorientation of performance evaluation from narrowly subject-based indicators to a comprehensive system of academic and interdisciplinary competencies in the interest of sustainable development of general education.

Keywords

profile-based education, general education, career guidance, educational trajectories, educational policy.

References

1. Burlakova I.I. Problems of education and upbringing of children in the modern educational space // International Scientific Bulletin. Bulletin of the Association of Orthodox Scientists. 2024. № 2 (42). pp. 12-15.
2. Vasilchenko N.V. What does the updated FSES prepare? (Analytical review of the survey of the Russian pedagogical community) // Standards and Monitoring in Education. 2023. Vol. 11. № 6. pp. 46-53.
3. Vinogradova N.F. Actual problems of modern primary education // Primary school. 2023. № 11. pp. 6-12.
4. Gorobtsova L.P., Tsygankov I.S. Modern approaches to the development of education // Problems of the modern economy. 2023. № 4 (88). pp. 175-178.
5. Grishina E.S., Dorofeeva D.A. On the impact of financing on the quality of school education in the regions // International journal of experimental education. 2023. № 4. pp. 10-14.
6. Dobrynina M.V. The policy of profiling in education and social inequality // Power. 2023. Vol. 31. № 3. pp. 61-68.
7. Karataban I.A. Social problems of modern education in Russia // International journal of advanced studies in education and sociology. 2022. № 2. pp. 32-39.
8. Kukanova M.A., Kazieva G.K., Chesnokova G.S. The state and prospects of education in the context of globalization // Siberian pedagogical journal. 2024. № 1. pp. 131-134.
9. Loginova N.S. Innovations, modernization, improvement of modern general education in Russia: the problem of understanding, descriptions, presentations // Pedagogical education in Altai. 2022. № 2. pp. 18-25.
10. Musaelyan L.A. Disturbing thoughts of a philosopher about the peculiarities of modern public life and some problems of education in the era of total digitalization // Perm University bulletin. Philosophy. Psychology. Sociology. 2023. No. 3. pp. 349-364.
11. Rodionov A.S. Education as a doctrine of paradox // Economy. Business. Banks. 2023. No. 4(70). P. 48–62.
12. Skopa V.A., An S.A. Actual problems of modern education in Russia: solutions and development prospects (based on the analysis of the materials of the International Scientific and Practical Conference «Philosophical, sociological, psychological and pedagogical problems of modern education») // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. 2022. No. 1-2. pp. 50-53.
13. Smolin O.N. Policy in the field of pre-university education: successes and problems // National education. 2023. № 1(1496). pp. 20-26.
14. Khimichenko A.A. Autonomous school is not a myth, but a reality! // Bulletin of the Russian New University. Series: Man and society. 2023. № 4. pp. 77-89.
15. Khuramshin D.R., Yunusov D.A. Integration of digital technologies into modern education: challenges and prospects // Education Management: Theory and Practice. 2023. Volume 13. No. 11-1. pp. 109-117.

Адаптация научно-технического текста для устной медиации на уровне B1 с опорой на цифровые ресурсы

Ло Чжоу
Специалист-эксперт
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия
zhou2000luo@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 15.06.2026
Принята 28.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 372.881.161.1
DOI 10.25726/g2620-7513-7916-f
EDN HIQLQX
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 в теоретическом аспекте рассматривается использование цифровых ресурсов для адаптации научно-технического текста в целях обучения устной медиации в практике преподавания русского языка как иностранного. Опираясь на положения Общеевропейских компетенций владения иностранным языком, касающиеся медиативной способности, а также на языковые особенности уровня B1, автор анализирует основные типы трудностей, возникающих у иностранных учащихся при работе с научно-техническим текстом. К числу таких трудностей относятся лексическая насыщенность, сложные синтаксические конструкции, терминологическая многозначность и недостаточная сформированность навыков смыслового свертывания текста. В ответ на выявленные проблемы автор предлагает функциональную классификацию цифровых ресурсов, распределяя их по типам решаемых задач: словарно-справочные, автоматической обработки текста, визуализации и интерактивного взаимодействия. На основе данной классификации выстраивается трехэтапная теоретическая модель адаптации научно-технического текста для устной медиации, включающая этапы предтекстовой подготовки, оперативной переработки информации и речевого оформления устного медиативного высказывания. Предложенная модель создает теоретическую базу для проведения экспериментального обучения и может быть использована при разработке системы упражнений по формированию медиативной компетенции у иностранных учащихся инженерного профиля.

Ключевые слова

устная медиация, научно-технический текст, цифровые ресурсы, уровень B1.

Введение

В практике преподавания русского языка как иностранного формирование у учащихся уровня B1 способности к устной медиации при работе с научно-техническим текстом обладает четко выраженной практической значимостью. В рамках курсов по русскому языку для специальных целей учащиеся нередко сталкиваются с необходимостью прочитать текст, содержащий значительное количество терминов и сложных синтаксических конструкций, после чего воспроизвести его основное содержание в устной форме – задача, которая зачастую оказывается за пределами исходных языковых возможностей учащихся уровня B1 (Колесникова, 2024). На этапе подготовки к обучению в российских вузах и в первые

годы обучения в бакалавриате учащиеся испытывают реальную потребность в понимании научно-технических дисциплин на русском языке, причем способность преобразовывать письменную научно-техническую информацию в простую устную речь напрямую влияет на успешность их профессионально ориентированного обучения. Кроме того, в условиях все более тесного российско-китайского сотрудничества в экономической и научно-технической сферах выпускники, владеющие русским языком на начальном уровне, в процессе прохождения практики часто вынуждены иметь дело с технической документацией и пересказывать ключевую информацию в устной форме (Хлопьянов, 2026). В перечисленных ситуациях стратегия устной медиации, осуществляемая с опорой на цифровые ресурсы, способствует выполнению учащимися реальных коммуникативных задач даже при ограниченном уровне языковой компетенции.

В современной лингводидактике активно разрабатываются вопросы медиации, применения цифровых ресурсов в обучении иностранным языкам, а также адаптации научно-технических текстов для китайской аудитории. Однако существующие исследования посвящены преимущественно письменному переводу и чтению, тогда как проблема формирования стратегии устной медиации при работе с научно-техническим текстом у учащихся уровня B1 с опорой на цифровые ресурсы остается недостаточно изученной. Настоящая статья представляет собой попытку восполнить указанный пробел.

Материалы и методы исследования

В области обучения иностранным языкам медиация, являясь одним из важнейших компонентов коммуникативной способности, привлекает к себе все более пристальное внимание (Гальскова, 2006; Коряковцева, 2022). Согласно положениям дополненного издания «Общеевропейских компетенций владения иностранным языком», опубликованного в 2018 году, медиация включает в себя не только перевод и пересказ, но также упрощение, реструктуризацию и межкультурную передачу информации (Совет Европы, 2018). Для учащихся, овладевших иностранным языком на уровне B1, умение воспроизвести в устной форме содержание текста из знакомой предметной области и дать ему пояснение рассматривается как один из базовых критериев сформированности медиативной способности (Усманова, 2020). Между тем научно-технический текст в силу таких своих особенностей, как высокая терминологическая плотность, сложность синтаксической структуры и строгая логическая организация, создает для учащихся уровня B1 значительные препятствия как при понимании, так и при порождении собственного высказывания. Стремительное развитие цифровых ресурсов открывает новые возможности для преодоления указанных трудностей, поскольку онлайн-словари, терминологические базы данных, системы машинного перевода, корпусы текстов и инструменты цифрового комментирования способны на разных этапах поддерживать деятельность учащихся по адаптации текста.

Результаты и обсуждение

С точки зрения устной медиации трудности, которые научно-технический текст создает для учащихся уровня B1, могут быть проанализированы на лексическом, синтаксическом и структурно-композиционном уровнях. На лексическом уровне научно-технический текст содержит значительное количество терминов и абстрактных имен существительных, которые, как правило, отсутствуют в активном словарном запасе учащихся уровня B1, причем термины, обладая моносемичностью, не поддаются контекстуальному домысливанию и требуют специального обращения к справочным источникам для получения точного определения (Щукин, 2008). На синтаксическом уровне к числу типичных особенностей относятся обилие длинных предложений, частое использование пассивных конструкций, вложенность причастных оборотов и преобладание номинализированных структур – те синтаксические средства, которые в устной форме воспринимаются как громоздкие и трудные для понимания (Абузярова, 2023). В тех случаях, когда перечисленные синтаксические особенности накапливаются в пределах одного длинного предложения, учащиеся уровня B1, как правило, оказываются не в состоянии осуществить его синтаксический анализ за ограниченное время, не говоря уже о том, чтобы преобразовать его в естественную устную конструкцию. На структурно-композиционном

уровне научно-технический текст обычно строится в соответствии с определенными риторическими схемами, такими как «дефиниция – описание – пояснение» или «гипотеза – эксперимент – вывод», причем учащиеся зачастую не могут быстро распознать общую организацию текста, результатом чего становится устная медиация, страдающая от информационной фрагментарности и логической разорванности.

В зависимости от той роли, которую цифровые ресурсы играют в процессе адаптации текста, они могут быть разделены на четыре функциональных типа. К первому типу относятся ресурсы декодирующего характера, основная функция которых заключается в оказании помощи учащемуся при понимании буквального значения исходного текста; типичными представителями данной группы выступают онлайн-словари (например, Multitran), терминологические базы данных и системы машинного перевода (например, «Яндекс.Переводчик»). Второй тип составляют ресурсы аналитического назначения, функция которых состоит в выявлении структурных особенностей текста и закономерностей распределения ключевых слов; классическими образцами таких ресурсов служат корпусы текстов (например, Национальный корпус русского языка) и инструменты автоматического выделения ключевых слов (Сысоев, 2012). Третий тип представляют собой ресурсы организующего характера, призванные поддерживать деятельность учащегося по фиксации и переструктурированию информации; к их числу относятся инструменты цифрового комментирования, такие как функции аннотирования в PDF-файлах и платформы для совместного онлайн-редактирования документов, позволяющие учащемуся непосредственно рядом с исходным текстом фиксировать упрощенные формулировки, разбивать длинные предложения и маркировать слова, выражающие логические связи (Шилова, 2021). Четвертый тип образуют ресурсы поддержки речепроизводства, функция которых заключается в облегчении доступа к информации в процессе устного говорения; типичными формами таких ресурсов выступают инструменты цифровых заметок (например, Notion, Evernote). Возможности мультимодальных цифровых материалов существенно расширяют арсенал таких ресурсов (Кривенко, 2023).

На основе проведенного анализа в настоящей статье предлагается трехэтапная теоретическая модель, призванная описать то, каким образом цифровые ресурсы, действуя на разных уровнях, обеспечивают процесс адаптации научно-технического текста для устной медиации (Первухина, 2014; Комовская, 2025). Данная модель основывается на принципах поэтапного формирования умственной деятельности и теории постепенного снятия опор (Гальперин, 1966), согласно которым внешняя поддержка должна последовательно сокращаться по мере овладения обучающимся соответствующими стратегиями. Три этапа модели – дотекстовая, текстовая и послетекстовая адаптация – соответствуют трем ключевым фазам работы с текстом: ориентировке, аналитической переработке и итоговому речепроизводству.

Первый этап – дотекстовая адаптация – имеет своей целью создание когнитивной готовности к восприятию текста и снижение трудностей понимания при первом контакте учащегося с текстовым материалом. На данном этапе учащийся, использующий преимущественно ресурсы декодирующего типа, выполняет три основные задачи: поиск терминов и фиксацию их толкований с помощью онлайн-словарей, таких как Multitran (например, при запросе термина «конденсация» учащийся получает его перевод и типичные сочетания вроде «конденсация пара»); дополнение фоновых знаний по теме текста посредством поисковых систем «Яндекс» или Google; а также предварительное прогнозирование содержания текста на основе ключевых слов. Реализация данных задач позволяет учащемуся перейти от состояния неопределенности при столкновении с незнакомым текстом к состоянию осознанного ожидания определенного содержания, что снижает когнитивную нагрузку на последующих этапах. Итоговым продуктом дотекстового этапа адаптации выступают таблица соответствия терминов и их толкований, а также список ключевых слов.

Второй этап – текстовая адаптация – ориентирован на построение медиативной репрезентации, то есть преобразование исходного текста в промежуточную форму, которая могла бы служить опорой для устного воспроизведения. На этом этапе учащийся комплексно задействует ресурсы аналитического и организующего типов, решая следующие задачи: идентификацию ядерных и вспомогательных предложений с помощью инструментов выделения ключевых слов; разбиение длинных предложений на

последовательности коротких и трансформацию пассивных конструкций и причастных оборотов в активные конструкции с использованием корпуса текстов (например, трансформация оборота «нагреваемая жидкость» в «жидкость, которую нагревают»); а также фиксацию упрощенных формулировок и маркировку логических связей с помощью инструментов цифрового комментирования (например, трансформация исходного предложения «Увеличение температуры приводит к ускорению движения молекул» в «Если температура становится выше, молекулы двигаются быстрее»). Указанные операции направлены на преодоление трех типов текстовых трудностей, описанных выше: лексических (через терминологическую работу), синтаксических (через трансформацию конструкций) и структурно-логических (через маркировку связей). Итоговым продуктом текстового этапа адаптации выступает прокомментированный текст с упрощенными формулировками.

Третий этап – послетекстовая адаптация – направлен на формирование собственно речевого каркаса, то есть на преобразование медиативной репрезентации в дискурсивную структуру, пригодную для устного исполнения. На этом этапе, действуя с опорой на ресурсы поддержки речепроизводства, учащийся с помощью инструментов цифровых заметок, таких как Notion, переорганизует информационные пункты в логической последовательности, трансформирует письменные синтаксические конструкции в естественные устные обороты (например, заменяет «осуществление нагревания» на «нагревать») и составляет устный план, состоящий из ключевых слов и логических маркеров. Например, устный план, описывающий процесс кипения воды, может быть упрощен до следующих пунктов: 1) нагревание → 2) температура поднимается до 100 градусов → 3) вода превращается в пар → 4) пар поднимается вверх. Важно подчеркнуть, что устный план не является дословным скриптом: он фиксирует лишь опорные пункты высказывания, оставляя свободу для языкового варьирования в процессе говорения. После проведения предварительных репетиций, в ходе которых учащийся может использовать голосовые заметки (например, диктофон на мобильном устройстве) для самоконтроля, он оказывается способным выполнить устное высказывание продолжительностью от одной до трех минут без непосредственного зачитывания подготовленных материалов.

Предлагаемая трехэтапная модель демонстрирует поступательный переход от внешней поддержки к внутренней переработке и от письменного анализа к устному речепроизводству. На дотекстовом этапе внешняя поддержка (словари, поисковые системы) максимальна; на текстовом этапе она сохраняется, но носит преимущественно организующий характер; на послетекстовом этапе учащийся опирается главным образом на самостоятельно созданные заметки и план, что соответствует принципу постепенного снятия опор, широко признанному в методике преподавания иностранных языков (Руженцева, 2022). При соблюдении описанной последовательности действий у учащихся формируется не только конкретная стратегия работы с отдельным текстом, но и алгоритм, применимый к любым научно-техническим материалам аналогичного уровня сложности.

В теоретическом плане механизм действия цифровых ресурсов в процессе адаптации научно-технического текста для устной медиации на уровне B1 может быть описан через два взаимосвязанных процесса – «когнитивную разгрузку» и «экспликацию структуры». Под когнитивной разгрузкой понимается такое перераспределение познавательной нагрузки, при котором задачи терминологического поиска, синтаксического анализа и фиксации информации выносятся за пределы внутренних когнитивных ресурсов учащегося с помощью цифровых инструментов, что позволяет снизить нагрузку на его оперативную память и перераспределить ограниченные когнитивные ресурсы в пользу обеспечения связности устного высказывания. Данный процесс особенно важен для учащихся уровня B1, поскольку их оперативная память еще не автоматизировала многие грамматические и лексические операции, характерные для более продвинутых уровней, и любое дополнительное когнитивное усилие может привести к сбою в речепроизводстве. Экспликация структуры означает, что цифровые инструменты комментирования делают явными те логические отношения, которые в исходном тексте присутствуют в имплицитной форме, благодаря чему учащийся при порождении устного сообщения получает возможность легче следовать по четко обозначенной повествовательной траектории. К числу таких логических отношений относятся причинно-следственные связи (выражаемые союзами «потому

что», «так как», «вследствие чего»), временны́е отношения («сначала», «затем», «после того как»), сопоставительно-противительные отношения («однако», «в то время как», «в отличие от»), а также отношения условия и цели. Выявление и визуальное маркирование указанных связей позволяет учащемуся не заблудиться в синтаксической сложности научно-технического текста и выстроить собственное высказывание в логически последовательной форме. Вместе с тем необходимо обратить внимание на потенциальные риски, связанные с использованием цифровых ресурсов: системы машинного перевода могут продуцировать ошибочные толкования, особенно в случае многозначных терминов или грамматически неоднозначных конструкций; чрезмерная зависимость от комментирования способна привести к тому, что учащийся будет обходить этап самостоятельной смысловой переработки текста, ограничиваясь механическим копированием предложенных инструментами формулировок. Кроме того, при некритическом использовании цифровых ресурсов существует опасность формирования у учащегося ложного чувства понимания, когда внешняя опора создает иллюзию освоенности материала при отсутствии реального продвижения в языковой компетенции. В силу сказанного в процессе обучения следует формировать у учащихся способность к критической оценке содержания, продуцируемого с помощью цифровых инструментов, а также постепенно снижать степень опоры на внешние ресурсы по мере автоматизации соответствующих умений и навыков.

Заключение

В настоящей статье с теоретической точки зрения построена модель адаптации научно-технического текста для устной медиации на уровне В1 с опорой на цифровые ресурсы, в рамках которой текстовые трудности дифференцированы на трех уровнях – лексическом, синтаксическом и структурно-композиционном, – цифровые ресурсы отнесены к четырем функциональным типам: декодирующему, аналитическому, организующему и ресурсам поддержки речепроизводства и предложен трехэтапный путь адаптации, включающий дотекстовую, текстовую и послетекстовую фазы. Предложенная модель обладает рядом теоретических и практических преимуществ.

Во-первых, она обеспечивает системный подход к обучению устной медиации, связывая воедино анализ текстовых трудностей, выбор соответствующих цифровых инструментов и последовательность учебных действий. Во-вторых, модель учитывает уровень языковой подготовки учащихся (В1), предлагая на каждом этапе тот объем внешней поддержки, который соответствует их актуальным когнитивным возможностям. В-третьих, модель является гибкой и допускает адаптацию к различным предметным областям научно-технического знания – от физики и химии до инженерных дисциплин и информационных технологий.

Данное исследование имеет существенное значение для содействия освоению китайскими студентами научно-технических дисциплин в российских образовательных учреждениях, поскольку именно недостаточная сформированность стратегий устной медиации часто становится скрытым, но критическим барьером при переходе от общего владения русским языком к профессионально ориентированной коммуникации.

Кроме того, результаты исследования могут быть полезны для разработки учебных пособий и методических рекомендаций, направленных на интеграцию цифровых ресурсов в процесс преподавания русского языка как иностранного в научно-технической сфере, что в конечном счете способствует развитию научно-технического сотрудничества и профессионального обмена между Китаем и Россией.

Список литературы

1. Абузярова Д.Л., Павлов Д.В., Тахтарова С.С. Перевод технических текстов: учебно-методическое пособие. Казань: Вестфалика, 2023. 90 с.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. В: Исследование мышления в советской психологии. Под ред. Е.В. Щороховой. Москва: Наука, 1966. С. 259-276.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Москва: Академия, 2006.

4. Колесникова Л.В. Специфика отбора учебных текстов при обучении русскому языку как иностранному в неязыковом вузе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 7 (1). С. 43-46.
5. Комовская Е.В., Ермилова Н.А. Адаптация научных текстов для иностранных курсантов военной академии // Педагогика. 2025. Т. 89. № 2. С. 101-111.
6. Коряковцева Н.Ф. Понятие «медиация иноязычного текста» в контексте профессиональной коммуникации и информационной деятельности специалиста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1 (842). С. 43-48.
7. Кривенко О.Ф. Методический потенциал цифровых мультимодальных текстов в обучении РКИ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2023. 23 с.
8. Первухина С.В. Адаптация как вид интерпретации текста // Вестник ВУиТ. 2014. № 1. С. 54-61.
9. Руженцева Н.Б. Аутентичный текст и способы его адаптации в системе преподавания русского языка как иностранного // Лингвокультурология. 2022. № 16. С. 168-172.
10. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2018.
11. Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 120-133.
12. Усманова Е.Ф., Логанова Е.В. Коммуникативно-речевые стратегии и тактики в процедуре медиации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. № 11-2. С. 136-138.
13. Хлопьянов А.В. К проблеме адаптации текста по специальности на занятии РКИ // Stephanos. 2026. Т. 76. № 2. С. 64-67.
14. Шилова С.А., Крючкова А.А. Лингводидактический потенциал чат-ботов // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2021. Вып. XIII. С. 389-393.
15. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. Москва: АСТ-Пресс, 2008.

Adaptation of scientific and technical texts for oral mediation at the B1 level using digital resources

Luo Zhou
Specialist Expert
Pushkin State Russian Language Institute
Moscow, Russia
zhou2000luo@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 15.06.2026
Accepted 28.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 372.881.161.1
DOI 10.25726/g2620-7513-7916-f
EDN HIQLQX
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 theoretically examines the use of digital resources for adapting scientific and technical texts

for the purpose of teaching oral mediation in the practice of teaching Russian as a foreign language. Drawing on the provisions of the Common European Framework of Reference for Languages concerning mediation competence, as well as the linguistic features of the B1 level, the author analyzes the main types of difficulties that foreign students encounter when working with scientific and technical texts. These difficulties include lexical density, complex syntactic structures, terminological polysemy, and insufficiently developed skills in semantic compression of texts. In response to the identified problems, the author proposes a functional classification of digital resources, distributing them according to the types of tasks they solve: reference and dictionary resources, automatic text processing resources, visualization resources, and interactive interaction resources. Based on this classification, a three-stage theoretical model for adapting scientific and technical texts for oral mediation is constructed, which includes the stages of pre-text preparation, operational information processing, and speech formulation of oral mediative utterance. The proposed model creates a theoretical basis for conducting experimental teaching and can be used to develop a system of exercises for forming mediation competence in foreign engineering students.

Keywords
oral mediation, scientific and technical text, digital resources, level B1.

References

1. Abuzyarova, D. L. Pavlov D.V., Takhtarova S.S. Translation of technical texts: a teaching and methodological manual. Kazan, 2023. 90 p.
2. Galperin P.Ya. Psychology of thinking and the theory of the gradual formation of mental actions // Research on Thinking in Soviet Psychology. Ed. by E.V. Shorokhova. Moscow: Science, 1966. pp. 236-277.
3. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology. Moscow: Academy, 2006.
4. Kolesnikova L.V. Specifics of selecting educational texts in teaching Russian as a foreign language at a non-linguistic university // International scientific journal. 2024. № 7 (1). pp. 43-46.
5. Komovskaya E.V., Ermilova N.A. Adaptation of scientific texts for foreign cadets of a military academy // Pedagogy. 2026. Vol. 89. № 2. pp. 101-111.
6. Koryakovtseva N.F. The concept of 'foreign-language text mediation' in the context of professional communication and a specialist's information activity // Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching. 2022. № 1(842). pp. 43–48.
7. Krivenko O.F. Methodological potential of digital multimodal texts in teaching Russian as a foreign language: abstract of dis. of cand. of pedagog. scien. Moscow: Pushkin state Russian language Institute, 2023. 23 p.
8. Pervukhina S.V. Adaptation as a type of text interpretation // University of Management and Technology Bulletin. 2014. № 1. pp. 54-61.
9. Ruzhentseva N.B. Authentic text and methods of its adaptation in the system of teaching Russian as a foreign language // Linguoculturology. 2022. № 16. pp. 168-172.
10. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2018.
11. Sysoev P.V. Modern information and communication technologies: didactic properties and functions // Language and Culture. 2012. № 1 (17). pp. 120-133.
12. Usmanova E.F., Loganova E.V. Communicative and speech strategies and tactics in the mediation procedure // Humanities, Socio-Economic and Social Sciences. 2020. № 11-2. pp. 136-138.
13. Khlopyanov A.V. On the problem of adapting specialized texts in Russian as a foreign language classes // Stephanos. 2026. Vol. 76. № 2. pp. 64-67.
14. Shilova S.A., Kryuchkova A.A. Linguodidactic potential of chatbots // Foreign Languages in the Context of Intercultural Communication. 2021. Issue XIII. P. 389–393.
15. Shchukin A.N. Linguodidactic encyclopedic dictionary. Moscow: AST-Press, 2008.

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Искусственный интеллект в образовании: новые горизонты и вызовы

Елена Михайловна Бурнаева
Кандидат культурологии, доцент Высшей школы Естественных наук, Математики и информационных технологий
Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
001681@togudv.ru
ORCID 0000-0002-6633-0040

Марина Геннадьевна Береговых
Специалист-эксперт
Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
2024106230@togudv.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 25.06.2026
Принята 11.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 37.02
DOI 10.25726/z8110-2566-9368-z
EDN HKUBAC
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Расширение применения систем искусственного интеллекта в образовательной практике опережает формирование педагогической теории, способной описать происходящие изменения в категориях дидактики, а не только информатизации. Несоответствие между темпом технологического внедрения и устойчивостью методологического аппарата порождает разрыв, при котором одни и те же инструменты квалифицируются то как фактор расширения образовательных возможностей, то как источник когнитивных и этических рисков. Цель работы состоит в систематизации функций искусственного интеллекта в образовании и в построении классификации, разграничивающей продуктивные и рискогенные эффекты его применения. Использованы структурно-функциональный подход, понятийно-категориальный анализ, метод сопоставления педагогических концепций и контент-анализ нормативной базы российского образования. Выделены четыре функциональные роли искусственного интеллекта – адаптивная, диагностическая, организационно-управленческая и генеративная, – каждой из которых поставлены в соответствие специфические образовательные результаты и сопряжённые риски. Установлено, что наибольшую опасность несёт не сам факт делегирования операций алгоритму, а смещение субъектной позиции обучающегося, при котором сокращается зона самостоятельного интеллектуального усилия. Показано, что граница между горизонтом и вызовом проходит не по типу технологии, а по способу её дидактической интеграции: одна и та же генеративная модель усиливает либо подавляет учебную самостоятельность в зависимости от проектирования задания. Дидактически нейтральных инструментов искусственного интеллекта не обнаруживается, и педагогический эффект определяется конструкцией учебной деятельности, в которую инструмент встроен.

Ключевые слова

искусственный интеллект, образование, цифровая дидактика, адаптивное обучение, генеративные модели, субъектность обучающегося, образовательные риски.

Введение

Освоение систем искусственного интеллекта образовательной практикой к 2026 г. перешло из стадии единичных экспериментов в стадию массового, хотя и неравномерного, применения. Сложившийся корпус работ распадается на два слабо пересекающихся направления. Первое описывает искусственный интеллект преимущественно через перечень открывающихся возможностей – персонализацию обучения, автоматизацию рутинных операций преподавателя, доступность образовательных ресурсов; в обзоре современного состояния, выполненном Т.В. Букиной (Букина, 2025), доминирует именно эта оптика. Второе направление концентрируется на проблемах и рисках, рассматривая те же технологии как источник деформации образовательных отношений; систематизация проблемного поля, предложенная Н.А. Коровниковой (Коровникова, 2021), фиксирует расхождение оценок уже на уровне исходных предпосылок. Сосуществование двух интерпретаций одних и тех же явлений указывает скорее на отсутствие общей теоретической рамки, чем на простую неполноту эмпирических данных.

Природа этого расхождения, по всей видимости, методологическая. Подведение искусственного интеллекта под привычную категорию средства информатизации сохраняет инструментальную трактовку, при которой технология нейтральна, а её эффект целиком определяется намерением пользователя. Е.В. Брызгалина (Брызгалина, 2021), анализируя цели внедрения, показывает, что подобная нейтральность мнима: выбор того, какие учебные операции передаются алгоритму, уже задаёт определённую модель познания и тем самым меняет содержание образовательного результата. Если принять этот тезис, противопоставление горизонтов и вызовов теряет смысл как разграничение по типу технологии. Заострённую форму та же коллизия получает у Н.А. Иванько (Иванько, 2025), формулирующего вопрос о том, выступает ли искусственный интеллект социальной инновацией или фактором когнитивной деградации обучающихся; постановка через дизъюнкцию представляется упрощающей, поскольку оба исхода достижимы одним инструментом при разных способах его применения.

Дополнительную остроту проблеме придаёт несовпадение скорости внедрения и скорости методического осмысления в системе высшего образования. Интеграция генеративных моделей в учебный процесс, как отмечают Е.Л. Кузьменко, Т.М. Белоусова и Е.М. Лещенко (Кузьменко, 2024), опередила выработку процедур оценивания, рассчитанных на условия, когда часть письменных работ создаётся при участии алгоритма. Между декларируемыми компетентностными целями и фактическими результатами возникает разрыв, который не устраняется ни запретительными мерами, ни безоговорочным поощрением использования инструментов; обе крайние позиции оставляют без ответа вопрос о том, какая именно учебная работа должна оставаться за обучающимся.

Цель работы – систематизировать функции искусственного интеллекта в образовании и построить классификацию, в которой продуктивные и рискогенные эффекты разграничены не по типу технологии, а по способу её дидактической интеграции. Такая постановка предполагает ответ на вопрос, при каких условиях один и тот же инструмент расширяет образовательные возможности, а при каких подавляет учебную самостоятельность, и тем самым переводит спор о допустимости искусственного интеллекта в плоскость проектирования учебной деятельности.

Материалы и методы исследования

Исследование построено на сочетании структурно-функционального подхода и понятийно-категориального анализа. Структурно-функциональный подход применён для выделения устойчивых ролей, которые искусственный интеллект выполняет в учебном процессе независимо от конкретной программной реализации; понятийно-категориальный анализ – для разграничения смежных терминов, нередко употребляемых в педагогической литературе как синонимы (адаптивное обучение,

персонализация, индивидуализация). Сопоставление педагогических концепций использовано при соотнесении технологических функций с теоретическими моделями обучения – деятельностной, развивающей и конструктивистской.

Разграничение возможностей и рисков опирается на критерий, развиваемый в обзоре В.В. Вихман, А.А. Миндигуловой и М.В. Ромма (Вихман, 2024), где возможности и ограничения искусственного интеллекта трактуются как две стороны одного механизма, а не как независимые перечни. Понятийная привязка проведена к работе М.А. Галагузовой, Ю.Н. Галагузовой и Г.Н. Штиновой (Галагузова, 2024), в которой искусственный интеллект описан в переходе от понятия к педагогической функции; этот переход принят за исходную точку построения классификации.

Нормативную и фактологическую основу составили положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года (утверждена Указом Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 в редакции Указа от 15 февраля 2024 г. № 124), а также федеральный проект «Искусственный интеллект», включённый в национальный проект по формированию экономики данных. Привлечены требования федеральных государственных образовательных стандартов в редакциях, действующих в 2023–2026 гг., в части метапредметных результатов и формирования цифровых компетенций. Контент-анализ перечисленных документов выполнен по категориям «субъект образовательной деятельности», «образовательный результат» и «средство обучения».

Результаты и обсуждение

Состояние внедрения искусственного интеллекта в российском образовании к середине 2020-х годов характеризуется неравномерностью: продвинутые практики отдельных университетов соседствуют с фрагментарным применением на уровне массовой школы. С.Г. Давыдов с соавторами (Давыдов, 2024), описывая текущее положение в высшем образовании, фиксируют расхождение между готовностью инфраструктуры и неподготовленностью методик оценивания, рассчитанных на ситуацию соавторства человека и алгоритма. А.В. Платов и Ю.И. Гаврилина (Платов, 2024), прослеживая эволюцию применения, выделяют барьеры, среди которых организационные и нормативные преобладают над собственно техническими. Совпадение выводов, полученных на разном материале, позволяет считать узким местом интеграции не доступность технологий, а отсутствие дидактических процедур, согласованных с их возможностями.

Функциональное описание искусственного интеллекта в образовании удобно начинать с разграничения операций, которые алгоритм принимает на себя. А.Е. Захаров и А.Д. Разуваев (Гасанова, 2024), сопоставляя возможности, ограничения и перспективы, группируют их вокруг трёх осей – адаптации содержания, обратной связи и организации процесса. А.А. Коротченко (Коротченко, 2025), рассматривая преимущества и вызовы, добавляет к этому ряду генеративную составляющую, ставшую массово доступной после распространения больших языковых моделей. Объединение наблюдений приводит к выделению четырёх функциональных ролей: адаптивной (подстройка траектории под обучающегося), диагностической (оценивание и обратная связь), организационно-управленческой (планирование, администрирование, поддержка преподавателя) и генеративной (производство учебного контента и решений). Дальнейшие роли, описываемые в литературе, сводимы к перечисленным четырём как их частные случаи.

Генеративная роль требует отдельного внимания, поскольку именно она наиболее остро ставит вопрос о субъектности обучающегося. Т.В. Мухлаева (Мухлаева, 2025), анализируя трансформации, связанные с генеративным искусственным интеллектом, отмечает смещение от потребления готового знания к его порождению в диалоге с моделью; такое смещение одновременно открывает новые форматы учебной работы и обесценивает традиционные письменные задания. Реконструируя зарубежный педагогический дискурс, А.Н. Пролыгин (Пролыгин, 2025) выстраивает сходную линию: акцент переносится с вопроса о допустимости инструмента на вопрос о переустройстве учебных заданий. Соответствие выводов отечественных и зарубежных авторов в этой части указывает на устойчивость закономерности, не сводимой к национальной специфике системы образования.

Различие между информатизацией и применением искусственного интеллекта состоит в том, что цифровое средство прежних поколений хранило, передавало и отображало готовое содержание, тогда как алгоритм нового типа порождает решения и подстраивает их под обучающегося. Этот сдвиг переносит часть операций, прежде закреплённых за обучающимся или преподавателем, на сторону системы, и потому требует не только технической, но и дидактической переоценки. Сохранение за искусственным интеллектом статуса очередного технического средства затушёвывает именно ту его особенность, которая делает анализ его образовательных эффектов нетривиальным: меняется не носитель содержания, а распределение интеллектуальной работы между участниками учебного взаимодействия.

Отдельного рассмотрения требует влияние генеративных моделей на систему оценивания. Формы контроля, разработанные в расчёте на единоличное авторство письменной работы, утрачивают валидность, когда часть текста производится моделью за пределами наблюдения преподавателя. Восстановление валидности достигается не ужесточением надзора, технически проигрывающего развитию инструментов, а смещением оценивания к процессу и к защите результата, где воспроизвести ход рассуждения без самостоятельной работы затруднительно. Такое смещение согласуется с деятельностным пониманием образовательного результата как способа действия, а не как предъявленного продукта, и потому встраивается в существующую методологию без её пересмотра.

Рискогенная сторона функций раскрыта в работах, посвящённых высшему образованию. Г.И. Давыдова и Н.В. Шлыкова (Давыдова, 2024) систематизируют риски и вызовы внедрения, среди которых выделяются снижение доли самостоятельного интеллектуального усилия и эрозия процедур академической честности. С.Я. Харченко и С.Н. Гришак (Харченко, 2025), описывая трансформацию образовательного процесса под воздействием технологий искусственного интеллекта, связывают эти риски не с самими инструментами, а с переносом на них функций, ранее закреплённых за обучающимся. Отсюда вытекает рабочая гипотеза дальнейшего анализа: знак эффекта – расширение возможностей либо их подавление – определяется не типом инструмента, а конфигурацией учебной деятельности, в которую инструмент встроен.

Сведение четырёх ролей в единую схему с указанием механизма действия, ожидаемого образовательного результата и сопряжённого риска обнаруживает, что каждая роль несёт двойственный потенциал (табл. 1).

Таблица 1. Функциональные роли искусственного интеллекта в образовательном процессе

Функциональная роль	Механизм действия	Образовательный результат	Сопряжённый риск
Адаптивная	Подстройка последовательности и сложности заданий под текущий уровень обучающегося	Сокращение времени освоения, удержание в зоне посильной трудности	Сужение опыта самостоятельного преодоления, привыкание к внешнему регулированию темпа
Диагностическая	Автоматическое оценивание, выявление пробелов, формирование обратной связи	Регулярность контроля, освобождение преподавателя от рутинных операций	Редукция оценивания к измеримым параметрам, утрата качественной интерпретации
Организационно-управленческая	Планирование, администрирование, поддержка проектирования занятий	Снижение нагрузки преподавателя, высвобождение времени для взаимодействия	Делегирование методических решений алгоритму, стандартизация в ущерб вариативности
Генеративная	Производство текстов,	Доступность черновых	Подмена

	задач, решений, иллюстративного материала	форм, расширение репертуара учебных продуктов	самостоятельного порождения знания готовым результатом модели

Источник: составлено автором.

Каждая строка схемы соединяет образовательный результат с риском, и оба производны от одного механизма. Адаптивная роль, сокращая время освоения за счёт удержания обучающегося в зоне посильной трудности, тем же действием сужает опыт самостоятельного преодоления затруднения, который в развивающем обучении признаётся источником развития. Диагностическая роль, повышая регулярность контроля, смещает оценивание к параметрам, поддающимся формализации, и вытесняет качественную интерпретацию, плохо переводимую в числовую шкалу. Совпадение источника пользы и источника риска означает, что устранить риск отключением функции невозможно без потери результата.

Менее очевидную форму та же двойственность принимает в организационно-управленческой роли. Высвобождение времени преподавателя за счёт автоматизации планирования и администрирования увеличивает ресурс живого взаимодействия лишь при условии, что этот ресурс действительно перенаправляется на взаимодействие, а не поглощается ростом отчётных операций. Когда методические решения начинают воспроизводиться из предлагаемых алгоритмом шаблонов, вариативность преподавания снижается, и выигрыш во времени оборачивается потерей в качестве проектирования.

Особое положение в схеме занимает генеративная роль, поскольку её риск затрагивает не организацию процесса, а само ядро учебной деятельности – порождение знания обучающимся. Доступность черновых форм расширяет репертуар учебных продуктов, однако при сдаче результата модели в качестве собственного исчезает то интеллектуальное усилие, ради которого задание ставилось. Различие между двумя исходами не заложено в технологии и проявляется только на уровне конструкции задания, что подводит к необходимости уточнить понятия, описывающие подстройку обучения (табл. 2).

Сравнение строк по столбцу риска обнаруживает общее свойство всех четырёх ролей: риск возникает не от присутствия алгоритма, а от объёма передаваемого ему решения. В адаптивной и диагностической ролях передаётся управление параметрами процесса, в организационно-управленческой – методическое решение, в генеративной – порождение содержания. По мере перехода от первой роли к четвёртой возрастает доля интеллектуальной работы, уходящей из зоны ответственности обучающегося, и вместе с ней увеличивается потенциальная глубина рискогенного эффекта. Установленная градация задаёт ориентир для дифференцированного, а не единого подхода к регулированию применения инструментов: одинаковые ограничения, накладываемые на роли с разной глубиной делегирования, заведомо окажутся либо избыточными, либо недостаточными.

Таблица 2. Разграничение понятий, описывающих подстройку обучения

Понятие	Что подстраивается	Кто удерживает цель учения	Характерный эффект при опоре на искусственный интеллект
Адаптация (инженерная)	Параметры подачи материала: темп, сложность, последовательность	Алгоритм по заданной модели	Эффективность освоения при пассивной позиции обучающегося
Индивидуализация	Объём и темп в рамках единой цели	Преподаватель	Учёт различий без передачи целеполагания обучающемуся
Персонализация (педагогическая)	Цели, способы и смыслы учения	Обучающийся	Рост субъектности при сохранении авторства

			цели за обучающимся

Источник: составлено автором.

Разведение трёх понятий показывает, что технологическая адаптация и педагогическая персонализация противоположны по отношению к субъектной позиции обучающегося. Инженерная адаптация наиболее эффективна тогда, когда обучающийся пассивен и лишь принимает оптимизированную подачу; персонализация, напротив, предполагает удержание обучающимся авторства цели и потому несовместима с полной передачей управления алгоритму. Отождествление понятий в практике приводит к тому, что внедрение адаптивных систем преподносится как развитие персонализации, тогда как фактически происходит её свёртывание.

Промежуточное положение занимает индивидуализация: она допускает алгоритмическую поддержку без передачи целеполагания, поскольку цель удерживается преподавателем. Этот режим, по всей видимости, наименее уязвим к рискам, отмеченным в первой схеме, так как сохраняет распределение ответственности, привычное для деятельностного подхода. Смешение индивидуализации с персонализацией размывает критерий, по которому можно судить о приросте или утрате субъектности, и затрудняет проектирование учебных заданий. Если знак эффекта задаётся конфигурацией деятельности, для каждой роли описываются две полярные схемы интеграции – продуктивная и рискогенная, – различающиеся распределением интеллектуального усилия между обучающимся и алгоритмом (табл. 3).

Понятийное разведение объясняет и расхождение оценок, зафиксированное во введении. Авторы, описывающие искусственный интеллект через горизонты, как правило, опираются на режим индивидуализации или продуктивной адаптации, где субъектная позиция сохранена; авторы, акцентирующие вызовы, описывают режим, в котором целеполагание фактически передано алгоритму. Спор оказывается не о свойствах технологии, а о неявно принятой модели её интеграции и потому остаётся неразрешимым до тех пор, пока сама модель интеграции не сделана предметом явного обсуждения.

Таблица 3. Конфигурации дидактической интеграции по функциональным ролям

Функциональная роль	Продуктивная конфигурация	Рискогенная конфигурация
Адаптивная	Алгоритм предлагает варианты, выбор траектории остаётся за обучающимся	Алгоритм назначает траекторию, выбор обучающегося исключён
Диагностическая	Обратная связь инициирует доработку и рефлексию	Оценка принимается как окончательный результат без анализа
Организационно-управленческая	Алгоритм готовит заготовки, методическое решение принимает преподаватель	Методические решения воспроизводятся из шаблона по умолчанию
Генеративная	Продукт модели выступает материалом для критической переработки	Продукт модели сдаётся как собственный результат обучающегося

Источник: составлено автором.

Сопоставление полярных конфигураций подтверждает, что граница между горизонтом и вызовом проходит внутри каждой роли, а не между ролями. Продуктивные схемы объединяет сохранение за обучающимся либо преподавателем содержательного решения: алгоритм поставляет варианты, заготовки или обратную связь, но точка ответственности остаётся на человеке. Рискогенные схемы объединяет обратное – перенос содержательного решения на алгоритм с принятием его результата без переработки.

Практически это означает, что один и тот же программный инструмент встраивается в учебную

деятельность двумя противоположными способами, и проектирование задания, а не выбор инструмента, определяет образовательный эффект. Запрет инструмента не устраняет рискогенную конфигурацию, поскольку она воспроизводится и средствами, не относящимися к искусственному интеллекту; поощрение инструмента без перепроектирования задания, напротив, закрепляет рискогенную схему. Регулирующее воздействие, следовательно, разумно адресовать конструкции задания, а не технологии как таковой. Достижимость заявленных образовательных результатов при этом зависит от совместимости функциональной роли с принятой моделью обучения (табл. 4).

Адресация регулирующего воздействия конструкции задания имеет следствия для методической подготовки преподавателя. Способность спроектировать задание, удерживающее обучающегося в продуктивной конфигурации, становится самостоятельной профессиональной компетенцией, не сводимой к владению конкретным программным средством. Освоение инструмента без освоения принципов его дидактической интеграции воспроизводит рискогенные схемы тем быстрее, чем доступнее становится сам инструмент. Приоритетным направлением, следовательно, выступает не оснащение, а переподготовка, ориентированная на проектирование учебной деятельности в условиях повсеместно доступного искусственного интеллекта.

Таблица 4. Соответствие функциональных ролей моделям обучения и метапредметным результатам

Функциональная роль	Совместимая модель обучения	Поддерживаемый метапредметный результат	Условие совместимости
Адаптивная	Развивающее обучение	Регуляция собственной деятельности	Сохранение зоны самостоятельного выбора
Диагностическая	Деятельностный подход	Самооценка и рефлексия	Включение обратной связи в цикл доработки
Организационно-управленческая	Обеспечивающая, вне прямой дидактической модели	Планирование и организация деятельности	Перенаправление высвобожденного времени на взаимодействие
Генеративная	Конструктивистская модель	Критическое мышление, работа с информацией	Перевод продукта модели в позицию объекта анализа

Источник: составлено автором.

Соотнесение ролей с моделями обучения уточняет условия, при которых поддерживаемый метапредметный результат оказывается достижимым. Адаптивная роль совместима с развивающим обучением лишь при сохранении зоны самостоятельного выбора, без которой регуляция собственной деятельности не формируется, а имитируется. Диагностическая роль поддерживает самооценку и рефлексию только тогда, когда обратная связь включена в цикл доработки, а не завершает его. Генеративная роль совместима с формированием критического мышления при переводе продукта модели в позицию объекта анализа; в противном случае она вытесняет ту самую работу с информацией, которую призвана развивать.

Организационно-управленческая роль не привязана к отдельной модели обучения и выполняет обеспечивающую функцию, поэтому её совместимость определяется не дидактической теорией, а тем, перенаправляется ли высвобожденное время на педагогическое взаимодействие. По содержанию эта роль наименее рискогенна, однако именно она создаёт условия для реализации остальных, и её недооценка снижает отдачу от внедрения в целом.

Полученная классификация складывается в пользу интегративной трактовки, обозначенной во введении: разделение на возможности и риски, проведённое по типу технологии, теряет основание. Дидактически нейтральных инструментов искусственного интеллекта не обнаруживается – каждый несёт

оба потенциала, и реализуемый из них зависит от способа встраивания инструмента в учебную деятельность. Тем самым вопрос о допустимости искусственного интеллекта в образовании уступает место вопросу о проектировании учебных заданий, устойчивых к подмене самостоятельного усилия готовым результатом.

Предложенная классификация допускает применение в качестве инструмента экспертизы учебных материалов: каждое задание соотносимо с продуктивной или рискогенной конфигурацией соответствующей роли, что переводит интуитивную оценку допустимости в проверяемую процедуру. Такая экспертиза не зависит от перечня конкретных программных продуктов и сохраняет применимость при их смене, поскольку опирается на распределение интеллектуального усилия, а не на технические характеристики системы.

Дифференциация подхода по уровням образования вытекает из той же логики. На ранних ступенях, где зона самостоятельного интеллектуального усилия ещё формируется, продуктивная конфигурация требует более жёсткого удержания решения за обучающимся; на уровне высшего образования допустима большая автономия в выборе инструментов при сохранении ответственности за результат. Единое правило, не учитывающее этой разницы, либо избыточно ограничивает старшие ступени, либо недостаточно защищает младшие, и потому уступает по эффективности подходу, привязанному к уровню и к типу задания одновременно.

Сводный смысл построенной классификации состоит в том, что искусственный интеллект перестаёт быть для дидактики внешним фактором и становится переменной самой конструкции учебной деятельности. Включение алгоритма в эту конструкцию не отменяет ни одной из существующих моделей обучения, однако требует явного решения о том, какая доля интеллектуальной работы остаётся за обучающимся. Принятое неявно, такое решение чаще смещается в сторону делегирования, поскольку делегирование экономит усилие в краткосрочной перспективе и внешне повышает результативность; принятое осознанно и закреплённое в проектировании задания, оно сохраняет образовательный результат при одновременном сокращении рутинной нагрузки. Тем самым осознанность проектирования, а не степень технической оснащённости, отделяет продуктивное применение искусственного интеллекта от рискогенного.

Заключение

Систематизация функций искусственного интеллекта в образовании приводит к выделению четырёх устойчивых ролей – адаптивной, диагностической, организационно-управленческой и генеративной, – каждая из которых соединяет определённый образовательный результат с риском, производным от того же механизма. Двойственность не снимается отключением функции, поскольку польза и риск имеют общий источник, и потому управление эффектом смещается с выбора технологии на конструирование условий её применения.

По итогам разграничения конфигураций знак педагогического эффекта оказывается заданным не типом инструмента, а распределением содержательного решения между человеком и алгоритмом. Там, где обучающийся или преподаватель удерживает авторство цели и ответственность за результат, инструмент расширяет возможности; там, где решение передаётся алгоритму, а его продукт принимается без переработки, та же технология подавляет учебную самостоятельность. Сосуществование противоположных оценок искусственного интеллекта в литературе объясняется тем самым как следствие разных способов интеграции, а не разных свойств технологий.

При разграничении понятий адаптации, индивидуализации и персонализации обнаруживается, что наибольший риск сопряжён не с делегированием операций, а со смещением субъектной позиции обучающегося, при котором сокращается зона самостоятельного интеллектуального усилия. Инженерная адаптация эффективна при пассивности обучающегося и в этом смысле противоположна педагогической персонализации, требующей сохранения целеполагания за обучающимся; отождествление этих понятий маскирует утрату субъектности под её развитие.

За пределами отдельного занятия нормативная рамка, определяющая развитие технологий искусственного интеллекта в стране, очерчивает лишь внешние условия внедрения с горизонтом

планирования до 2030 года.

Из проведённого разграничения вытекает, что регулирующее и методическое воздействие целесообразно адресовать проектированию учебных заданий, а не самой технологии. Задание, переводящее продукт генеративной модели в материал для критической переработки, и задание, допускающее сдачу этого продукта как собственного результата, используют один инструмент, но формируют противоположные образовательные результаты. Граница между новыми горизонтами и вызовами проходит через конструкцию учебной деятельности, и именно она остаётся зоной ответственности педагога в условиях расширяющегося применения искусственного интеллекта.

Список литературы

1. Брызгалина Е.В. Искусственный интеллект в образовании. Анализ целей внедрения // Человек. 2021. Т. 32. № 2. С. 9-29.
2. Букина Т.В. Искусственный интеллект в образовании: современное состояние и перспективы развития // Общество: социология, психология, педагогика. 2025. № 1 (129). С. 76-83.
3. Вихман В.В., Миндигулова А.А., Ромм М.В. Искусственный интеллект в образовании: обзор возможностей и ограничений // Идеи и идеалы. 2024. Т. 16. № 4-1. С. 167-188.
4. Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н., Штинова Г.Н. Искусственный интеллект в педагогике: от понятия к функции // Педагогическое образование в России. 2024. № 2. С. 48-55.
5. Гасанова Р. Р., Романова Е. А. Искусственный интеллект в высшей школе: проблемы, возможности, риски // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2024. Т. 21. № 4. С. 501-515ю
6. Давыдов С.Г., Матвеева Н.Н., Адемукова Н.В., Вичканова А.А. Искусственный интеллект в российском высшем образовании: текущее состояние и перспективы развития // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28. № 3. С. 32-44.
7. Давыдова Г.И., Шлыкова Н.В. Риски и вызовы при внедрении искусственного интеллекта в систему высшего образования // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21. № 3. С. 62-69.
8. Иванько Н.А. Искусственный интеллект в образовании: социальная инновация или когнитивная деградация? // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2025. № 7. С. 125-138.
9. Коровникова Н.А. Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: проблемы и перспективы // Социальные новации и социальные науки. 2021. № 2 (4). С. 98-113.
10. Коротченко А.А. Искусственный интеллект в образовании: преимущества, вызовы, будущее // Методист. Профессиональное образование. 2025. № 4. С. 8-13.
11. Кузьменко Е.Л., Белоусова Т.М., Лещенко Е.М. Проблемы и риски интеграции искусственного интеллекта в высшее образование // Регион: системы, экономика, управление. 2024. № 2 (65). С. 164-168.
12. Мухлаева Т.В. Генеративный искусственный интеллект: трансформации в образовании, перспективы и динамика // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С. 142-153.
13. Платов А.В., Гаврилина Ю.И. Искусственный интеллект в образовании: эволюция и барьеры // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т. 10. № 1. С. 26-43.
14. Пролыгин А.Н. Искусственный интеллект в образовании: дискурс зарубежных педагогических исследований // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2025. № 5. С. 55-60.
15. Харченко С.Я., Гришак С.Н. Трансформация образовательного процесса в высшей школе в контексте использования технологий искусственного интеллекта // Гуманитарная парадигма. 2025. № 2 (33). С. 124-133.

Artificial intelligence in education: new horizons and challenges

Elena M. Burnaeva
Candidate of Cultural Studies, Associate Professor at The Higher School of Natural Sciences, Mathematics and Information Technology
Pacific National University
Khabarovsk, Russia
001681@togudv.ru
ORCID 0000-0002-6633-0040

Marina G. Beregovykh
Specialist Expert
Pacific National University
Khabarovsk, Russia
2024106230@togudv.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 25.06.2026
Accepted 11.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 37.02
DOI 10.25726/z8110-2566-9368-z
EDN HKUBAC
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The spread of artificial intelligence in educational practice outpaces the development of pedagogical theory capable of describing the resulting changes in terms of didactics rather than mere informatization. The gap between the speed of technological adoption and the stability of the methodological framework gives rise to a situation in which the same tools are classified either as a factor that expands educational opportunities or as a source of cognitive and ethical risks. The aim of the study is to systematize the functions of artificial intelligence in education and to construct a classification that distinguishes the productive and risk-bearing effects of its use. A structural-functional approach, conceptual and categorial analysis, comparison of pedagogical concepts and content analysis of the normative basis of Russian education are applied. Four functional roles of artificial intelligence are identified – adaptive, diagnostic, organizational-managerial and generative – each associated with specific educational outcomes and attendant risks. It is established that the principal danger lies not in delegating operations to an algorithm as such, but in the shift of the learner's agency position, which narrows the zone of independent intellectual effort. It is shown that the boundary between a horizon and a challenge runs not along the type of technology but along the mode of its didactic integration: one and the same generative model either reinforces or suppresses learning autonomy depending on the design of the task. No didactically neutral artificial intelligence tools are found, and the pedagogical effect is determined by the structure of the learning activity into which the tool is embedded.

Keywords

artificial intelligence, education, digital didactics, adaptive learning, generative models, learner agency, educational risks.

References

1. Bryzgalina E.V. Artificial intelligence in education. Analysis of implementation goals // Person. 2021. Vol. 32. № 2. pp. 9-29.
2. Bukina T.V. Artificial intelligence in education: current state and prospects of development // Society: Sociology, Psychology, Pedagogics. 2025. № 1 (129). pp. 76-83.
3. Vikhman V.V., Mindigulova A.A., Romm M.V. Artificial intelligence in education: a review of opportunities and limitations // Ideas and Ideals. 2024. Vol. 16. № 4-1. pp. 167-188.
4. Galaguzova M.A., Galaguzova Yu.N., Shtinova G.N. Artificial intelligence in pedagogy: from concept to function // Pedagogical education in Russia. 2024. № 2. pp. 48-55.
5. Gasanova R.R., Romanova E.A. Artificial Intelligence in Higher Education: Problems, Opportunities, Risks // Peoples' Friendship University of Russia Bulletin. Series: Informatization of Education. 2024. Vol. 21. № 4. pp. 501–515.
6. Davydov S.G., Matveeva N.N., Ademukova N.V., Vichkanova A.A. Artificial intelligence in Russian higher education: current state and prospects of development // University Management: Practice and Analysis. 2024. Vol. 28. № 3. pp. 32-44.
7. Davydova G.I., Shlykova N.V. Risks and challenges in the implementation of artificial intelligence in the higher education system // Bulletin of Practical Psychology of Education. 2024. Vol. 21. № 3. pp. 62-69.
8. Ivanko N.A. Artificial intelligence in education: social innovation or cognitive degradation? // RSUH Bulletin. Series: Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies. 2025. № 7. pp. 125-138.
9. Korovnikova N.A. Artificial intelligence in the modern educational space: problems and prospects // Social novelties and Social Sciences. 2021. № 2 (4). pp. 98-113.
10. Korotchenko A.A. Artificial intelligence in education: advantages, challenges, future // Methodist. Professional Education. 2025. № 4. pp. 8-13.
11. Kuzmenko E.L., Belousova T.M., Leshchenko E.M. Problems and risks of integrating artificial intelligence into higher education // Region: Systems, Economics, Management. 2024. № 2 (65). pp. 164-168.
12. Mukhlaeva T.V. Generative artificial intelligence: transformations in education, prospects and dynamics // Man and Education. 2025. № 2 (83). pp. 142-153.
13. Platov A.V., Gavrilina Yu.I. Artificial intelligence in education: evolution and barriers // Research Result. Pedagogy and Psychology of Education. 2024. Vol. 10. № 1. pp. 26-43.
14. Prolygin A.N. Artificial intelligence in education: the discourse of foreign pedagogical research // Education Quality Management: Theory and Practice of Effective Administration. 2025. № 5. pp. 55-60.
15. Kharchenko S.Ya., Grishak S.N. Transformation of the educational process in higher education in the context of using artificial intelligence technologies // Humanitarian Paradigm. 2025. № 2 (33). pp. 124-133.

Применение искусственного интеллекта для персонализации обучения студентов с низким уровнем учебной вовлечённости

Максим Сергеевич Красник
Преподаватель кафедры Информационных систем и цифровых сервисов в управлении, факультет информационные системы и технологии
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет)
Нижний Новгород, Россия
krasnikmaksim0@gmail.com
ORCID 0009-0000-0867-9722

Руслан Равилевич Салахетдинов
Преподаватель кафедры информационных систем и цифровых сервисов в управлении, факультет информационные системы и технологии
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет)
Нижний Новгород, Россия
ruslanamlehanov@gmail.com
ORCID 0009-0000-1932-648X

Тамари Мамукаевна Рогожкина
Преподаватель кафедры информационных систем и цифровых сервисов в управлении, факультет информационные системы и технологии
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет)
Нижний Новгород, Россия
tamara.gvasalia@yandex.ru
ORCID 0009-0004-0224-8082

Поступила в редакцию 08.06.2026
Принята 18.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 378.147:004.8
DOI 10.25726/s5361-5222-0444-v
EDN HLINAN
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается проблема низкой учебной вовлечённости студентов в условиях цифровой образовательной среды. Показано, что само наличие цифровых инструментов не гарантирует активного участия студента в обучении, а традиционные признаки снижения активности в дистанционном и смешанном форматах становятся менее заметными. Обоснована необходимость применения искусственного интеллекта не как средства автоматической замены преподавателя, а как инструмента педагогической персонализации обучения. Учебная вовлечённость рассматривается как многокомпонентное явление, включающее поведенческий, когнитивный и эмоциональный компоненты, которые частично отражаются в цифровом следе студента. Предложена структурная модель, включающая диагностику цифрового следа, интерпретацию признаков снижения вовлечённости,

персонализацию учебных заданий, адресную обратную связь и повторный мониторинг. Отдельно представлены проектный диагностический показатель вовлечённости, апробационный контур модели и критерии её экспертной оценки: диагностическая применимость, педагогическая корректность, реализуемость, прозрачность и этическая безопасность. Подчёркивается, что ведущая роль в принятии педагогических решений сохраняется за преподавателем, а сама модель носит теоретико-модельный характер и требует дальнейшей экспертной и эмпирической проверки.

Ключевые слова

искусственный интеллект, персонализация обучения, учебная вовлечённость, цифровая образовательная среда, цифровой след, обратная связь, студенты, экспертная оценка.

Введение

Цифровизация высшего образования изменила способы организации учебного процесса. Значительная часть образовательного взаимодействия сегодня происходит в электронных курсах, системах дистанционного обучения, цифровых платформах и коммуникационных сервисах. При этом само наличие цифровой среды не гарантирует активного участия студента в обучении. Обучающийся может регулярно заходить в электронный курс, открывать материалы и выполнять минимально необходимые задания, но при этом оставаться слабо включённым в содержательную работу.

Проблема учебной вовлечённости особенно заметна в смешанном и дистанционном форматах обучения. В традиционной аудитории преподаватель часто видит снижение активности по внешним признакам: студент перестаёт задавать вопросы, избегает обсуждений, сдаёт задания с опозданием или выполняет их формально. В цифровой среде эти признаки становятся менее очевидными, потому что значительная часть учебного поведения фиксируется не напрямую, а через цифровой след. Под цифровым следом в данной статье понимается совокупность данных о действиях студента в электронной образовательной среде: частота входов, сроки выполнения заданий, количество попыток, типичные ошибки, активность в обсуждениях и динамика результатов. Возникает противоречие между возможностями цифровой образовательной среды и характером их педагогического использования. С одной стороны, образовательные платформы накапливают данные, потенциально пригодные для раннего выявления снижения вовлечённости. С другой стороны, эти данные часто применяются преимущественно для контроля: проверки сроков, фиксации активности, подсчёта баллов. Возможность использовать цифровой след для персонализации обучения реализуется неполно. В исследованиях, посвящённых персонализации обучения в условиях цифровизации, подчёркивается необходимость перехода от единой образовательной траектории к более гибкой организации учебного процесса (Воробчикова, 2025). Это важно для анализа низкой вовлечённости, поскольку её причины могут быть различными. Низкая вовлеченность редко возникает по одной причине. В одной ситуации студент перестает активно работать, потому что задание не требует от него заметного усилия и воспринимается как формальность. В другой ситуации причина противоположная: студент не справляется с темой, несколько раз получает низкий результат и постепенно перестает открывать материалы курса. Бывает и третий вариант, когда проблема связана не с содержанием дисциплины, а с организацией цифровой среды: в электронном курсе размещено много файлов, ссылок и тестов, но студенту трудно понять, с чего начинать и какой шаг является обязательным. Поэтому анализ вовлеченности должен учитывать не один показатель, а сочетание учебных действий, ошибок, сроков выполнения заданий и реакции на обратную связь.

В исследованиях по ИИ-дидактике искусственный интеллект все чаще рассматривается не как самостоятельный участник обучения, а как инструмент, который помогает преподавателю быстрее увидеть проблемную ситуацию и подготовить варианты педагогического действия (Чекалина, 2025). Для данной статьи это принципиально. Речь идет не о передаче решения алгоритму, а о более точной работе с учебными данными: какие задания студент пропускает, где повторяются ошибки, после какой темы снижается активность, открывает ли он комментарии преподавателя. Такой подход согласуется с исследованиями применения ИИ в образовании, где подчеркивается необходимость сохранять

педагогическую ответственность за преподавателем (Zawacki-Richter, 2019; Holmes, 2022). Особое место занимает обратная связь. Если студент получает только итоговую оценку, она редко помогает ему изменить учебное поведение. Более значимым является пояснение ошибки, указание на следующий шаг и предложение конкретного способа улучшения результата. Применение ИИ-инструментов для реагирования на обратную связь уже рассматривается как одно из направлений обновления взаимодействия между преподавателем и студентом (Воронина, 2025). Степень разработанности проблемы показывает, что учебная вовлечённость изучается как комплексное явление, включающее поведенческие, когнитивные и эмоциональные компоненты (Fredricks, 2004; Kahu, 2013; Еременко, 2025). Отдельно развиваются исследования образовательной аналитики и цифрового следа (Живетьев, 2024; Ifenthaler, 2020). Вместе с тем недостаточно разработан вопрос о том, каким образом искусственный интеллект может быть встроен в педагогическую модель персонализации обучения именно для студентов с признаками низкой вовлечённости.

Цель статьи – разработать и теоретически обосновать модель применения искусственного интеллекта для персонализации обучения студентов с низким уровнем учебной вовлечённости.

Объект исследования – учебная вовлечённость студентов в цифровой образовательной среде.

Предмет исследования – педагогические возможности искусственного интеллекта в диагностике признаков низкой вовлечённости и персонализации образовательной поддержки студентов.

Научная новизна исследования заключается в разработке структурной модели применения ИИ, связывающей диагностику цифрового следа студента, интерпретацию признаков снижения вовлечённости, персонализацию учебных заданий, адресную обратную связь и повторный мониторинг. Новизна также состоит в выделении апробационного контура модели и критериев её экспертной оценки.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении роли искусственного интеллекта как инструмента педагогической персонализации, а не только автоматизации образовательного процесса. Практическая значимость заключается в возможности использования предложенной модели при проектировании электронных курсов, смешанного обучения и систем сопровождения студентов с риском снижения учебной активности.

Материалы и методы исследования

Исследование носит теоретико-модельный характер. Такой тип исследования выбран потому, что цель работы состоит не в фиксации уже проведённого педагогического эксперимента, а в разработке модели, подготовленной к последующей экспертной и эмпирической проверке. Методологическую основу исследования составили положения о цифровой трансформации образования, персонализации обучения, образовательной аналитике и применении искусственного интеллекта в образовательной практике (Самерханова, 2026; Герасимова, 2023; Zawacki-Richter, 2019). При анализе учебной вовлечённости учитывались подходы, в которых она рассматривается как многокомпонентное явление, включающее поведенческое, когнитивное и эмоциональное участие обучающегося (Fredricks, 2004; Kahu, 2013).

В качестве методов исследования использованы анализ научной литературы, теоретическое обобщение, педагогическое моделирование, структурно-функциональный анализ и проектирование апробационного контура модели. Анализ литературы позволил выделить ключевые признаки снижения учебной вовлечённости и определить возможности ИИ в их предварительной диагностике. Педагогическое моделирование использовалось для описания последовательности действий: от анализа цифрового следа до выбора персонализированного педагогического решения.

Логика исследования включала четыре этапа. На первом этапе были проанализированы подходы к пониманию учебной вовлечённости студентов. На втором этапе определены признаки низкой вовлечённости, которые могут быть частично зафиксированы в цифровой образовательной среде. На третьем этапе разработана структурная модель применения ИИ для персонализации обучения. На четвёртом этапе предложены критерии экспертной оценки модели как предварительный апробационный контур. Принципиальным ограничением исследования является отсутствие утверждения о доказанной эффективности модели. Предлагаемая модель является теоретически обоснованной конструкцией,

требующей дальнейшей экспертной оценки и эмпирической проверки в условиях конкретной образовательной программы.

Результаты и обсуждение

Учебная вовлечённость студентов не может быть сведена только к посещаемости или успеваемости. Студент может регулярно присутствовать на занятиях, но не проявлять познавательной активности. Возможна и обратная ситуация: обучающийся редко участвует в обсуждениях, но глубоко работает с материалами самостоятельно. Поэтому для анализа вовлечённости требуется более сложная система признаков. В научной литературе часто выделяются три компонента учебной вовлечённости: поведенческий, когнитивный и эмоциональный (Fredricks, 2004). Поведенческий компонент связан с наблюдаемыми действиями: выполнением заданий, посещением занятий, соблюдением сроков, участием в обсуждениях. Когнитивный компонент отражает глубину учебной работы: анализ ошибок, постановку вопросов, использование дополнительных источников, перенос знаний в новые ситуации. Эмоциональный компонент связан с интересом, уверенностью, отношением к учебной задаче и ощущением значимости обучения.

В цифровой образовательной среде часть этих компонентов может быть зафиксирована через цифровой след. Например, поведенческий компонент относительно легко отражается в данных о входах в систему, сроках выполнения заданий и количестве попыток. Когнитивный компонент может проявляться в характере ошибок, качестве ответов и динамике результатов. Эмоциональный компонент фиксируется значительно сложнее, поэтому его нельзя автоматически выводить только из цифровых данных. Исследования вовлечённости студентов при использовании дистанционных образовательных технологий показывают, что цифровой формат может как расширять возможности обучения, так и усиливать риски формального участия (Герасимова, 2023). Это означает, что педагогическая задача состоит не только во внедрении цифровых инструментов, но и в их осмысленном использовании для поддержки студента.

В рамках данной статьи персонализация понимается не как отказ от общих требований курса и не как снижение сложности заданий. Более точным является другое понимание: студент получает такой вариант продвижения по теме, который помогает ему вернуться к работе с материалом. Например, если студент выполняет тесты с большим количеством попыток и повторяет одну и ту же ошибку, ему нужен не новый тест, а короткое объяснение проблемного понятия и тренировочное задание. Если студент сдает работы поздно, но делает их качественно, поддержка может быть связана с промежуточными сроками и более четкой разбивкой задания. Если студент не задает вопросов и не реагирует на комментарии, важнее организовать адресную обратную связь или короткую консультацию. В этом смысле персонализация направлена не на «удобство» обучения, а на достижение общих образовательных результатов разными педагогически оправданными путями (Воробчикова, 2025; Lim, 2023).

ИИ может быть полезен там, где преподавателю сложно вручную отслеживать большое число мелких изменений в учебной активности. Например, в группе из 25-30 студентов преподаватель видит итоговые оценки, но не всегда сразу замечает, что один студент перестал открывать обратную связь, второй начал сдавать задания с задержкой, а третий стал делать больше попыток в тестах без улучшения результата. Аналитический модуль может сгруппировать такие признаки и показать преподавателю, что ситуация требует внимания. Но из этих данных нельзя автоматически выводить причину проблемы. Одинаковая просрочка может быть связана с перегрузкой, непониманием темы или низким интересом к заданию. Поэтому ИИ должен не принимать решение о студенте, а помогать преподавателю увидеть возможную зону риска и выбрать способ поддержки (Zawacki-Richter, 2019; Holmes, 2022).

Для предварительного выявления студентов с признаками снижения вовлеченности полезнее смотреть не на один показатель, а на повторяющиеся сочетания действий. Сам по себе низкий балл за тест еще мало что объясняет: студент мог не понять конкретную тему, ошибиться случайно или плохо подготовиться именно к этому занятию. Редкий вход в электронный курс также не всегда означает низкий

интерес, поскольку часть материалов студент может изучать офлайн. Более показательной становится ситуация, когда несколько признаков появляются одновременно и сохраняются в динамике. Например, студент сдает задания позже срока, повторяет одни и те же ошибки, не задает вопросов и перестает реагировать на обратную связь. Именно такие устойчивые комбинации могут быть предварительно выявлены с помощью ИИ. Для практического применения модели необходимо разделить признаки низкой вовлеченности на несколько групп. Такое разделение позволяет не смешивать разные ситуации: снижение активности в курсе, ошибки в заданиях, отсутствие коммуникации и резкое ухудшение результатов требуют разных педагогических решений. Возможная группировка признаков и соответствующие действия ИИ представлены в таблице 1.

Таблица 1. Признаки и ответное применение нейромоделей

Группа признаков	Что может фиксироваться в цифровой среде	Возможная функция ИИ	Педагогическое решение
Поведенческие признаки	редкие входы, пропуски сроков, незавершённые задания	выявление снижения активности	уточнение причин и корректировка нагрузки
Когнитивные признаки	повторяющиеся ошибки, низкое качество ответов	определение проблемных тем	подбор дополнительных материалов
Коммуникативные признаки	отсутствие вопросов, низкая активность в обсуждениях	анализ участия в коммуникации	включение в групповую или парную работу
Косвенные эмоциональные признаки	резкое снижение активности после неудачных попыток	обнаружение риска отказа от деятельности	поддерживающая обратная связь
Динамические признаки	ухудшение результатов по сравнению с предыдущими заданиями	прогнозирование учебного риска	индивидуальная консультация

Представленная группировка нужна не для того, чтобы присвоить студенту устойчивую характеристику. Ее задача другая: отделить наблюдаемое учебное поведение от педагогической интерпретации. Алгоритм может показать, что студент редко входит в курс, пропускает сроки или не открывает комментарии преподавателя. Но он не должен делать вывод, что студент «не мотивирован» или «слабый». Такие формулировки педагогически некорректны и могут привести к формальному контролю вместо поддержки. Поэтому данные цифровой среды используются только как основание для уточнения ситуации, а не как окончательная оценка обучающегося (Живетьев, 2024; Ifenthaler, 2020).

Структурная модель, предложенная в статье, описывает не работу ИИ «вообще», а последовательность педагогических действий при сопровождении студента с признаками снижения вовлеченности. Ее логика строится вокруг цифрового следа: сначала фиксируются изменения в учебной активности, затем они интерпретируются преподавателем, после этого выбирается вариант поддержки и проверяется, изменилась ли ситуация. В таком виде ИИ выполняет вспомогательную функцию: он ускоряет обработку данных и помогает подготовить варианты решения, но не заменяет педагогическое суждение. В отличие от подхода, при котором ИИ используется только для генерации учебных текстов или автоматической проверки заданий, в данной модели он выполняет аналитическую и рекомендательную функцию. ИИ помогает преподавателю увидеть признаки снижения вовлечённости, определить возможные причины учебных затруднений, подготовить варианты персонализированной поддержки и сформировать черновик адресной обратной связи. При этом окончательное педагогическое решение остаётся за преподавателем, что соответствует логике ИИ-дидактики и человекоцентричного использования цифровых технологий в образовании (Чекалина, 2025; Гриншкун, 2022; Holmes, 2022).

Исходным условием реализации модели является цифровая образовательная среда вуза. В неё

могут входить электронная информационно-образовательная среда университета, LMS-платформа, электронный курс, тестовые модули, электронный журнал, форумы, чаты, видеоконференции и сервисы обратной связи. В российских условиях для этого могут использоваться собственная ЭИОС вуза, Moodle в закрытом университетском контуре, Stepik для отдельных онлайн-курсов, Mirapolis LMS, iSpring Learn, а также корпоративные средства коммуникации и совместной работы, разрешённые локальными регламентами образовательной организации. Для ИИ-компонента целесообразно использовать не публичные зарубежные чат-боты, а сервисы, доступные и допустимые для применения в российской образовательной практике: GigaChat, YandexGPT, корпоративные ИИ-помощники, подключённые к внутренним материалам курса, либо локальную языковую модель, развёрнутую на сервере вуза. Такой подход снижает риски передачи учебных и персональных данных во внешние неподконтрольные сервисы.

В цифровой образовательной среде формируется цифровой след студента. Он включает сроки выполнения заданий, количество попыток при прохождении тестов, процент правильных ответов, типичные ошибки, активность в обсуждениях, просмотры учебных материалов, открытие обратной связи преподавателя и динамику результатов. Эти данные могут выгружаться из LMS в формате CSV или XLSX либо передаваться во внутреннюю аналитическую панель вуза. Для работы с такими данными могут применяться Yandex DataLens, Visiology, «Форсайт. Аналитическая платформа», встроенная аналитика LMS или простые таблицы с предварительно настроенными формулами. Важно, что в ИИ-инструмент не должны загружаться ФИО студента, номер телефона, личная переписка, медицинские сведения и иные персональные данные. Для анализа достаточно обезличенного идентификатора: например, «студент S-01», «студент S-02». Исследования образовательной аналитики показывают, что цифровой след позволяет выявлять прежде всего наблюдаемые поведенческие проявления вовлечённости; его следует сопоставлять с другими источниками данных и не считать полноценным профилем студента (Живетьев, 2024; Ifenthaler, 2020; Bergdahl et al., 2024).

Первый блок модели – диагностика цифрового следа. На данном этапе данные из LMS или ЭИОС вуза выгружаются в аналитическую таблицу либо передаются во внутренний модуль образовательной аналитики. Минимальный набор полей может включать: идентификатор студента, номер задания, срок сдачи, фактическую дату сдачи, количество попыток, результат в процентах, тип ошибки, количество сообщений в обсуждениях, факт открытия обратной связи и изменение результата по сравнению с предыдущим заданием. На основе этих данных ИИ или аналитический алгоритм выявляет риск-сигналы: две и более просрочки подряд, снижение результата тестирования более чем на 20%, увеличение числа попыток без улучшения результата, повторение одной и той же ошибки, отсутствие реакции на комментарии преподавателя. Такие признаки не являются прямым доказательством низкой мотивации, но позволяют раньше заметить ситуацию учебного риска (Герасимова, 2023; Fredricks, 2004; Bond, 2020).

Второй блок – интерпретация признаков низкой вовлечённости. На этом этапе в ИИ-инструмент загружается не полный массив персональных данных, а обезличенная сводка по учебной активности студента. Например: «студент S-14: задание 2 сдано с опозданием на 5 дней; тест по теме 3 выполнен на 46%; повторяются ошибки в понятиях А и Б; обратная связь преподавателя не открыта». GigaChat, YandexGPT или локальный ИИ-помощник могут предложить несколько вероятных объяснений: пробелы в базовом материале, перегрузка, потеря интереса, непонимание инструкции, неудачный опыт выполнения предыдущего задания или слабая включённость в коммуникацию. Однако ИИ не должен автоматически присваивать студенту статус «невовлечённого». Его вывод является предварительным. Преподаватель сопоставляет его с содержанием дисциплины, сложностью темы, ситуацией в группе и предыдущими результатами обучающегося. Такой подход позволяет избежать формального использования цифровой аналитики и сохранить педагогический характер решения (Воробчикова, 2025; Дыганова, 2025; Kahu, 2013).

Третий блок – персонализация образовательного воздействия. После интерпретации преподаватель выбирает способ поддержки студента, а ИИ помогает подготовить несколько вариантов индивидуального маршрута. Для этого в закрытую базу знаний курса предварительно загружаются рабочая программа дисциплины, темы занятий, презентации, конспекты, критерии оценивания, типовые

ошибки, задания для самостоятельной работы и список рекомендуемых источников. На основе этих материалов ИИ может предложить студенту краткое объяснение проблемной темы, тренировочное задание, пример выполнения, план повторения на 5-7 дней или задание другой сложности. Например, если студент стабильно ошибается в одной теме, ИИ может подготовить мини-маршрут: повторить фрагмент лекции, разобрать один пример, выполнить два тренировочных задания и ответить на контрольный вопрос. Если студент выполняет задания качественно, но постоянно нарушает сроки, персонализация может быть связана не с упрощением содержания, а с делением задания на два-три промежуточных этапа. Персонализация в данном случае понимается как адаптация способа продвижения студента к образовательному результату, а не как снижение требований (Воробчикова, 2025; Сысоев, 2025).

Четвёртый блок – адресная обратная связь. На этом этапе ИИ используется для подготовки черновика комментария студенту. В ИИ-инструмент загружается обезличенное описание ошибки, критерии оценивания и задача обратной связи. Например: «в работе студента S-08 неверно раскрыты два понятия, отсутствует пример, вывод не связан с аргументами; нужно подготовить корректирующую обратную связь в поддерживающем тоне». ИИ может сформировать черновик рекомендации: указать, что именно требует исправления, какие материалы повторить и какое следующее действие выполнить. Однако преподаватель обязательно редактирует этот текст. Автоматически созданная обратная связь может быть слишком общей, сухой или не учитывать эмоциональное состояние студента. Поэтому окончательный вариант должен содержать не только указание на ошибку, но и понятный маршрут исправления: что повторить, что доработать, в каком порядке действовать и когда представить результат. Значимость ИИ-инструментов для реагирования на обратную связь уже рассматривается как отдельное направление обновления учебного взаимодействия (Воронина, 2025).

Пятый блок – повторный мониторинг. Через одну-две недели после персонализированного воздействия преподаватель снова обращается к данным LMS или аналитической панели. Сравниваются те же показатели, которые использовались на этапе диагностики: сроки выполнения заданий, количество попыток, результат тестирования, обращение к материалам, участие в обсуждениях и открытие обратной связи. Например, если после индивидуальной рекомендации студент открыл материалы, выполнил тренировочное задание и повысил результат теста с 46 до 68%, можно говорить о положительной динамике. Если студент получил дополнительные материалы, но не открыл их и не выполнил новое задание, требуется уточнение причины проблемы. Повторный мониторинг позволяет оценить изменение наблюдаемых поведенческих индикаторов после педагогического воздействия; вывод об изменении вовлечённости требует сопоставления этих данных с другими показателями (Ifenthaler, 2020; Bergdahl et al., 2024).

Шестой блок – корректировка решения. Он показывает циклический характер модели. Корректировка решения необходима в тех случаях, когда выбранная мера поддержки не меняет учебное поведение студента. Например, преподаватель отправил письменную рекомендацию, но студент ее не открыл или не выполнил предложенное тренировочное задание. В такой ситуации повторять то же действие бессмысленно. Возможны другие варианты: короткая индивидуальная консультация, разбор ошибки на примере, работа в паре, изменение формата объяснения или разделение большого задания на несколько промежуточных шагов. Если признаки указывают на перегрузку, корректировать нужно не объем дополнительных материалов, а сроки и порядок выполнения работы. ИИ на этом этапе может предложить несколько сценариев, но выбор конкретного решения остается за преподавателем.Внедрение модели может начинаться с простого варианта, не требующего сложной инфраструктуры. На базовом уровне преподаватель выгружает из LMS таблицу активности, удаляет персональные данные и анализирует несколько показателей: сроки сдачи, результаты тестов, количество попыток, открытие обратной связи и участие в обсуждениях. ИИ в этом случае используется только для обработки типовых ситуаций: выделить повторяющиеся признаки, предложить варианты задания или подготовить черновик обратной связи.

На следующем уровне данные могут поступать в аналитическую панель кафедры или образовательной программы. Тогда преподаватель получает не общий список студентов, а

предварительную группировку по типу риска: пробелы в знаниях, снижение активности, слабая коммуникация, отсутствие реакции на комментарии. Расширенный вариант предполагает закрытого ИИ-помощника внутри вуза, подключенного к материалам конкретного курса и критериям оценивания. Такой помощник может предложить преподавателю персонализированный маршрут поддержки, но не принимает решение вместо него..

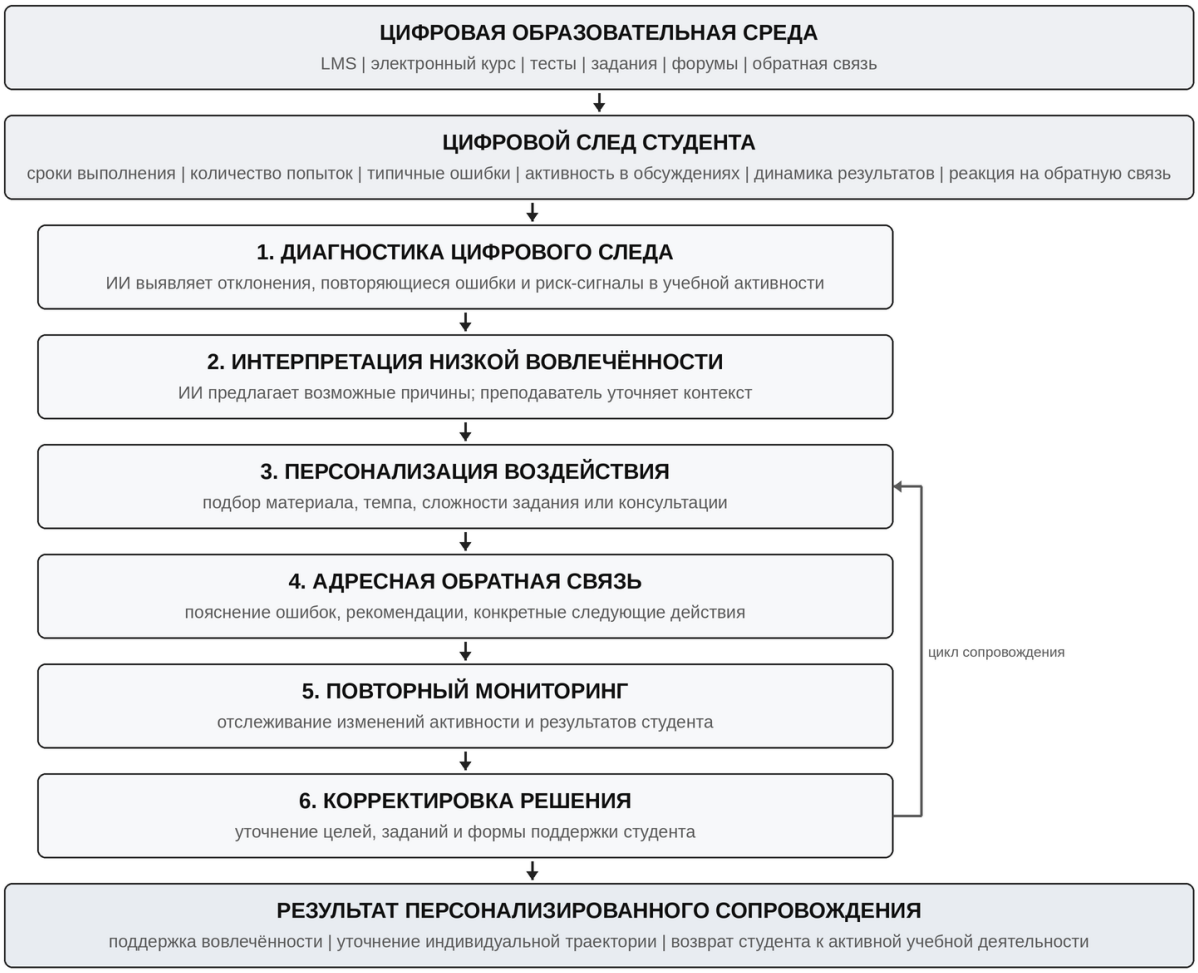


Рисунок 1. Структурно-функциональная модель применения искусственного интеллекта для персонализации обучения студентов с низким уровнем учебной вовлечённости

Второй уровень – организационный. Данные из LMS регулярно поступают в аналитическую панель кафедры или образовательной программы, где автоматически выделяются студенты с признаками снижения вовлечённости. ИИ помогает преподавателю подобрать тип поддержки по заданным сценариям: пробелы в знаниях, перегрузка, слабая коммуникация, отсутствие реакции на обратную связь.

Третий уровень – расширенный. В вузе создаётся закрытый ИИ-помощник, подключённый к материалам конкретного курса, критериям оценивания и обезличенным данным учебной активности. Такой помощник формирует рекомендации для преподавателя, но не принимает решения вместо него. Представленная модель позволяет распределить функции между цифровой образовательной средой, искусственным интеллектом и преподавателем. Цифровая среда фиксирует учебные действия студента и формирует цифровой след. ИИ анализирует данные, выявляет риск-сигналы, предлагает возможные причины снижения вовлечённости, помогает подготовить персонализированные материалы и черновики обратной связи. Преподаватель интерпретирует ситуацию, принимает педагогическое решение, корректирует рекомендации и определяет дальнейшие действия. Такая логика соответствует

современному пониманию ИИ в образовании как инструмента поддержки, а не замены педагогической деятельности (Чекалина, 2025; Zawacki-Richter, 2019; Ouyang, 2021; Holmes, 2022; Chen, 2022).

Таким образом, модель ориентирована не на автоматизацию контроля, а на раннее педагогическое сопровождение студентов с признаками снижения учебной вовлечённости. Её ключевая идея состоит в том, что ИИ должен работать вместе с преподавателем: ускорять анализ данных, помогать видеть слабые сигналы, предлагать варианты поддержки и делать обратную связь более адресной. При этом ответственность за образовательное решение сохраняется за преподавателем, поскольку только он способен учитывать содержание дисциплины, особенности студента и общий контекст учебной ситуации.

Для практического использования модели может быть предложен проектный диагностический показатель вовлечённости. Его задача – не выставить студенту оценку, а помочь преподавателю увидеть возможную зону риска. Поэтому данный показатель не рассматривается как доказанный измерительный инструмент. Он требует экспертной оценки и последующей эмпирической проверки.

В общем виде показатель может быть представлен как совокупная оценка четырёх компонентов:

$$I_в = aP + bC + cK + dD,$$

где $I_в$ – проектный показатель вовлечённости; P – поведенческая активность; C – когнитивная активность; K – коммуникативная активность; D – положительная динамика учебных действий; a, b, c, d – весовые коэффициенты, определяемые с учётом дисциплины, формата обучения и экспертной оценки.

Риск снижения вовлечённости может быть описан как обратная величина:

$$R = 1 – I_в,$$

где R – проектный показатель риска снижения учебной вовлечённости.

В отличие от предыдущих вариантов модели, здесь не задаются фиксированные коэффициенты. Это сделано сознательно. В разных образовательных ситуациях вес компонентов может различаться. Например, в проектном обучении коммуникативная активность может быть более значимой, чем в индивидуальном онлайн-курсе. В дисциплинах с большим объёмом самостоятельного решения задач большее значение может иметь когнитивная активность.

Таблица 2. Интерпретация проектного показателя риска снижения вовлечённости

Значение R	Уровень риска	Возможная интерпретация	Рекомендуемое действие
0-0,25	низкий	студент сохраняет устойчивую активность	обычное сопровождение
0,26-0,50	умеренный	есть отдельные признаки снижения вовлечённости	уточняющая обратная связь
0,51-0,75	высокий	снижение активности проявляется по нескольким признакам	персонализированное задание или консультация
0,76-1,00	критический	студент находится в зоне риска выпадения из курса	индивидуальное педагогическое сопровождение

Предложенный показатель следует рассматривать как элемент модели, а не как завершённую методику диагностики. Его ценность состоит в возможности структурировать данные и сделать снижение вовлечённости более заметным для преподавателя. Его ограничение состоит в необходимости проверки валидности, надёжности и педагогической применимости.

Поскольку в статье не заявляется проведённый педагогический эксперимент, важным элементом исследования становится апробационный контур модели. Под апробационным контуром понимается система процедур, позволяющих подготовить модель к экспертной и последующей эмпирической проверке.

На первом этапе предполагается экспертная оценка модели. В качестве экспертов могут выступать преподаватели высшей школы, имеющие опыт работы с электронными курсами, цифровыми образовательными платформами и инструментами обратной связи. Оптимальным представляется

включение 7-10 экспертов, что позволяет получить предварительную оценку без претензии на статистически завершённое исследование.

Экспертам может быть предложена карта оценки модели по пяти критериям: диагностическая применимость, педагогическая корректность, реализуемость, прозрачность и этическая безопасность. Каждый критерий оценивается по пятибалльной шкале, где 1 означает низкую выраженность признака, а 5 – высокую.

Таблица 4. Критерии экспертной оценки модели

Критерий экспертной оценки	Содержание критерия	Шкала оценки
Диагностическая применимость	позволяет ли модель выявлять признаки снижения вовлечённости	1-5
Педагогическая корректность	сохраняется ли ведущая роль преподавателя	1-5
Реализуемость	можно ли встроить модель в LMS или электронный курс	1-5
Прозрачность	понятна ли логика модели преподавателю и студенту	1-5
Этическая безопасность	не превращается ли аналитика в скрытый контроль	1-5

На втором этапе может быть проведена содержательная экспертиза отдельных элементов модели. Эксперты оценивают, насколько корректно выделены признаки низкой вовлечённости, достаточно ли обоснованы блоки модели, применим ли проектный показатель риска, не создаёт ли модель угрозу формального контроля студентов.

На третьем этапе возможна пилотная проверка модели в рамках одного электронного курса или учебной дисциплины. При этом целесообразно анализировать не только количественные показатели активности, но и качественные данные: отзывы студентов, комментарии преподавателей, изменения характера обратной связи.

В качестве предварительных показателей эффективности последующей эмпирической проверки могут быть использованы: снижение числа незавершённых заданий, сокращение просрочек, увеличение обращений к обратной связи, рост активности в обсуждениях, улучшение динамики выполнения заданий. Предварительные показатели нельзя трактовать автоматически. Например, рост числа входов в электронный курс может означать повышение интереса, но может быть связан и с попыткой быстро закрыть задолженность перед контрольной точкой. Увеличение количества обращений к обратной связи тоже требует проверки: студент мог открыть комментарий, но не понять, как его использовать. Поэтому на этапе апробации важно сопоставлять цифровые показатели с содержательными результатами: улучшилось ли качество ответа, уменьшились ли повторяющиеся ошибки, стал ли студент задавать уточняющие вопросы, появились ли признаки самостоятельной работы с материалом. Такой подход позволяет рассматривать модель не как доказанное решение, а как научно обоснованную конструкцию, подготовленную к проверке.

Предложенная модель показывает, что применение ИИ в работе со студентами с низкой вовлеченностью имеет смысл только при соблюдении нескольких условий. Во-первых, данные цифровой среды не должны восприниматься как полный портрет студента. Во-вторых, рекомендации ИИ нуждаются в педагогической интерпретации. В-третьих, персонализация должна быть связана с достижением образовательного результата, а не с механическим облегчением задания. Если эти условия не соблюдаются, ИИ легко превращается в инструмент контроля, который фиксирует отклонения, но не помогает студенту вернуться к учебной деятельности.

Сильной стороной модели является ее привязка не к одной платформе, а к самой логике педагогического сопровождения. Она может применяться в электронном курсе, смешанном обучении, дистанционном формате или проектной работе. При этом цифровой след рассматривается осторожно: он показывает отдельные проявления учебного поведения, но не раскрывает полностью причины снижения вовлеченности. Именно поэтому в модели сохраняется ведущая роль преподавателя. У

модели есть несколько ограничений. Первое связано с качеством данных. Если электронный курс построен формально, задания не связаны с результатами обучения, а обратная связь сводится к отметке, то цифровой след будет малоинформативным. В такой ситуации ИИ сможет обработать данные, но сами данные не помогут понять учебную проблему. Второе ограничение касается нагрузки преподавателя. Работа с аналитическими рекомендациями требует времени: нужно прочитать предложенные варианты, соотнести их с содержанием курса и выбрать педагогически оправданное решение. Без этого модель может превратиться в еще один административный инструмент. Отдельно следует учитывать этическую сторону применения ИИ. Студент должен понимать, какие данные используются и для каких целей. Если образовательная аналитика воспринимается как скрытое наблюдение, доверие к цифровой среде снижается. Поэтому правила работы с цифровым следом должны быть понятны заранее: какие показатели анализируются, кто имеет к ним доступ, как принимается педагогическое решение и почему ИИ не оценивает личность студента. Прозрачность здесь не является дополнительным условием. Без нее персонализация может восприниматься не как поддержка, а как форма контроля.

Предлагаемая модель также не должна приводить к гиперперсонализации. Образование предполагает не только комфортную траекторию, но и преодоление трудностей. Персонализация должна делать учебную сложность посильной, но не устранять её полностью. В противном случае студент может привыкнуть к постоянной адаптации среды и потерять способность самостоятельно справляться с учебными затруднениями.

Заключение

Низкая учебная вовлечённость студентов в цифровой образовательной среде является сложной педагогической проблемой. Она не сводится к посещаемости, срокам сдачи заданий или итоговым баллам. Для её анализа необходимо учитывать поведенческие, когнитивные и эмоциональные компоненты вовлечённости. Искусственный интеллект может быть использован как средство педагогической персонализации обучения, если он применяется не для автоматической оценки студента, а для выявления риск-сигналов, подготовки вариантов поддержки и усиления обратной связи. Ведущая роль в принятии решений должна сохраняться за преподавателем. В статье предложена структурная модель применения ИИ для персонализации обучения студентов с низким уровнем учебной вовлечённости. Модель включает пять блоков: диагностику цифрового следа, интерпретацию признаков снижения вовлечённости, персонализацию образовательного воздействия, адресную обратную связь и повторный мониторинг. Проектный диагностический показатель вовлечённости представлен как элемент модели, требующий дальнейшей проверки. В статье не утверждается его доказанная валидность; напротив, подчёркивается необходимость экспертной и эмпирической оценки весовых коэффициентов и интерпретационных шкал.

Предложенная модель теоретически обоснована и подготовлена к последующей экспертной и эмпирической проверке. Перспективы дальнейшего исследования связаны с апробацией модели в конкретных электронных курсах, уточнением критериев диагностики и оценкой влияния персонализированной обратной связи на динамику учебной вовлечённости студентов.

Список литературы

1. Воробчикова Е.О. Персонализация как ключевой принцип обучения взрослых в условиях цифровизации // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13. № 1 (50). Ст. 1.
2. Воронина Е.А., Курьян М.Л. Работа над ошибками «по-новому»: ИИ-инструменты для реагирования на обратную связь от преподавателя // Вестник Мининского университета. 2026. Т. 13. № 4 (53). С. 2.
3. Герасимова Н.О. Вовлеченность студентов университета в обучение с применением дистанционных образовательных технологий // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 3 (132). С. 69-76.
4. Гриншкун В.В., Заславская О.Ю. Уроки пандемии: новые стратегии и технологии обучения

// Информатика и образование. 2022. Т. 37. № 3. С. 5-11.

5. Дыганова Е.А. Роль образовательной среды университета в формировании самообразовательной компетентности студента // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13. № 4. (53).

6. Еременко Т.В. Результаты поискового педагогического эксперимента по формированию информационного поведения студентов вуза // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13. № 3 (52). С. 6.

7. Живетьев А.В., Белов М.А. Проблемы управления индивидуальной образовательной траекторией студента на основе цифрового профиля и цифрового следа // Системный анализ в науке и образовании. 2024. № 4. С. 37-44.

8. Самерханова Э.К., Гришина А.В., Круподерова Е.П. Цифровая трансформация школьного образования и требования к новым компетенциям учителя (на примере Приднестровской Молдавской Республики) // Вестник Мининского университета. 2026. Т. 14. № 1 (54). С. 2.

9. Сысоев П.В. Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько готовы современные студенты к новым возможностям получения образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 51-71.

10. Чекалина Т.А. ИИ-дидактика: новый тренд или эволюция процесса обучения? // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13. № 2 (51). С. 5.

11. Bergdahl N., Bond M., Sjöberg J., Dougherty M., Oxley E. Unpacking student engagement in higher education learning analytics: a systematic review // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21. Article 63.

12. 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.

13. Chen X., Zou D., Xie H., Cheng G., Liu C. Two decades of artificial intelligence in education: contributors, collaborations, research topics, challenges, and future directions // Educational Technology & Society. 2022. Vol. 25. № 1. pp. 28-47.

14. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence // Review of Educational Research. 2004. Vol. 74. № 1. pp. 59-109.

15. Holmes W., Tuomi I. State of the art and practice in AI in education // European Journal of Education. 2022. Vol. 57. № 4. pp. 542-570.

16. Ifenthaler D., Yau J.Y.K. Utilising learning analytics to support study success in higher education: a systematic review // Educational Technology Research and Development. 2020. Vol. 68. pp. 1961-1990.

17. Kahu E.R. Framing student engagement in higher education // Studies in Higher Education. 2013. Vol. 38. № 5. pp. 758-773.

18. Lim W.M., Gunasekara A., Pallant J.L., Pallant J.I., Pechenkina E. Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators // The International Journal of Management Education. 2023. Vol. 21. № 2.

19. Ouyang F., Jiao P. Artificial intelligence in education: the three paradigms // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2021. Vol. 2.

20. 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.

Application of artificial intelligence for the personalization of learning of students with a low level of academic engagement

Maxim S. Krasnik
Lecturer of the Department of Information Systems and Digital Services in Management, Faculty of Information Systems and Technologies
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)
Nizhny Novgorod, Russia
krasnikmaksim0@gmail.com
ORCID 0009-0000-0867-9722

Ruslan R. Salakhetdinov
Lecturer of the Department of Information Systems and Digital Services in Management, Faculty of Information Systems and Technologies
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)
Nizhny Novgorod, Russia
ruslanamlehanov@gmail.com
ORCID 0009-0000-1932-648X

Tamari M. Rogozhkina
Lecturer of the Department of Information Systems and Digital Services in Management, Faculty of Information Systems and Technologies
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)
Nizhny Novgorod, Russia
tamara.gvasalia@yandex.ru
ORCID 0009-0004-0224-8082

Received 08.06.2026
Accepted 18.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 378.147:004.8
DOI 10.25726/s5361-5222-0444-v
EDN HLINAN
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article examines the problem of low academic engagement of students in a digital educational environment. It is shown that the mere presence of digital tools does not guarantee a student's active participation in learning, while the traditional signs of declining activity become less noticeable in distance and blended formats. The necessity of applying artificial intelligence is substantiated not as a means of automatically replacing the teacher, but as an instrument of the pedagogical personalization of learning. Academic engagement is considered as a multicomponent phenomenon that includes behavioural, cognitive and emotional components, which are partially reflected in the student's digital trace. A structural model is proposed that includes the diagnostics of the digital trace, the interpretation of signs of declining engagement, the personalization of learning tasks, targeted feedback and repeated monitoring. A projected diagnostic indicator of engagement, an approbation framework of the model and criteria for its expert assessment are presented separately: diagnostic applicability, pedagogical correctness, feasibility, transparency and ethical safety. It is emphasized that the leading role in making pedagogical decisions remains with the teacher, while the model

itself is theoretical and requires further expert and empirical verification.

Keywords

artificial intelligence, personalization of learning, academic engagement, digital educational environment, digital trace, feedback, students, expert assessment.

References

1. Vorobchikova E.O. Personalization as a key principle of adult education in the context of digitalization // Minin University Bulletin. 2025. Vol. 13. № 1 (50). Article 1.
2. Voronina E.A., Kuryan M.L. Working on mistakes «in a new way»: AI tools for responding to teacher feedback // Minin University Bulletin. 2026. Vol. 13. № 4 (53). P. 2.
3. Gerasimova N.O. Engagement of university students in learning using distance educational technologies // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2023. № 3 (132). pp. 69-76.
4. Grinshkun V.V., Zaslavskaya O.Yu. Lessons of the pandemic: new teaching strategies and technologies // Informatics and Education. 2022. Vol. 37. № 3. pp. 5-11.
5. Dyganova E.A. The role of the educational environment of the university in the formation of a student's self-educational competence // Minin University Bulletin. 2025. Vol. 13. № 4 (53).
6. Eremenko T.V. Results of an exploratory pedagogical experiment on the formation of information behaviour of university students // Minin University Bulletin. 2025. Vol. 13. № 3 (52). P. 6.
7. Zhivetyev A.V., Belov M.A. Problems of managing an individual educational trajectory of a student based on a digital profile and digital trace // Systems Analysis in Science and Education. 2024. № 4. pp. 37-44.
8. Samerkhanova E.K., Grishina A.V., Krupoderova E.P. Digital transformation of school education and requirements for new teacher competencies (the case of the Pridnestrovian Moldavian Republic) // Minin University Bulletin. 2026. Vol. 14. № 1(54). P. 2.
9. Sysoev P.V. Personalized learning based on artificial intelligence technologies: how ready are today's students for new educational opportunities? // Higher Education in Russia. 2025. Vol. 34. № 2. P. 51–71. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71.
10. Chekalina T.A. AI-didactics: a new trend or an evolution of the learning process? // Minin University Bulletin. 2025. Vol. 13. № 2 (51). P. 5.
11. Bergdahl N., Bond M., Sjöberg J., Dougherty M., Oxley E. Unpacking student engagement in higher education learning analytics: a systematic review // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21. Article 63. DOI: 10.1186/s41239-024-00493-y.
12. 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.
13. Chen X., Zou D., Xie H., Cheng G., Liu C. Two decades of artificial intelligence in education: contributors, collaborations, research topics, challenges, and future directions // Educational Technology & Society. 2022. Vol. 25. № 1. pp. 28-47.
14. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence // Review of Educational Research. 2004. Vol. 74. № 1. pp. 59-109.
15. Holmes W., Tuomi I. State of the art and practice in AI in education // European Journal of Education. 2022. Vol. 57. № 4. pp. 542-570.
16. Ifenthaler D., Yau J.Y.K. Utilising learning analytics to support study success in higher education: a systematic review // Educational Technology Research and Development. 2020. Vol. 68. pp. 1961-1990.
17. Kahu E.R. Framing student engagement in higher education // Studies in Higher Education. 2013. Vol. 38. № 5. pp. 758-773.
18. Lim W.M., Gunasekara A., Pallant J.L., Pallant J.I., Pechenkina E. Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators // The

International Journal of Management Education. 2023. Vol. 21. № 2.

19. Ouyang F., Jiao P. Artificial intelligence in education: the three paradigms // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2021. Vol. 2.

20. 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.

Развитие письменной речи китайских студентов на занятиях по русскому языку как иностранному с использованием цифровых образовательных технологий

Екатерина Александровна Каменская
Кандидат педагогических наук, доцент
Дальневосточная государственная академия физической культуры
Хабаровск, Россия
kamenskaya555@internet.ru
ORCID 0009-0004-9633-2188

Поступила в редакцию 11.06.2026
Принята 26.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 372.881.161.1
DOI 10.25726/j3222-8463-0864-g
EDN HMMRTY
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В условиях интенсивной цифровизации образовательного процесса статья раскрывает перспективы применения цифровых образовательных технологий для формирования письменной речевой компетенции китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный, акцентируя внимание на преодолении типологических и межкультурных барьеров, обусловленных различиями между иероглифической системой родного письма и фонетико-графической природой русской орфографии, а также расхождениями в логическом построении текста, традициях аргументации и композиционной организации дискурса. Анализируются ограничения традиционных методик, опирающихся на рукописные упражнения и печатные пособия, которые не обеспечивают необходимой персонализации, оперативной обратной связи и мотивации поколения, социализированного в цифровой среде, и демонстрируются преимущества комплексного внедрения интерактивных платформ, корпусных ресурсов, инструментов автоматической проверки, мессенджеров, систем коллективного редактирования и мультимедийных тренажеров, позволяющих создавать безопасное пространство для языкового экспериментирования, развития автономности и перехода от репродуктивных стратегий, характерных для конфуцианской педагогической традиции, к критическому мышлению, оригинальной аргументации и самостоятельному порождению текстов различных жанров. На основе сравнительного анализа динамики обучения в экспериментальной и контрольной группах раскрывается статистически значимое превосходство системно организованной цифровой образовательной среды, проявляющееся в существенном снижении частотности ошибок в падежном управлении, видо-временных формах глагола, согласовании, порядке слов и лексической сочетаемости, а также в росте синтаксической сложности, лексического разнообразия, композиционной стройности, прагматической адекватности и интегрального показателя письменной компетенции, что подтверждается данными по увеличению средней длины предложения, доли сложных конструкций, количества дискурсивных маркеров, лексической плотности и объема текстов при одновременном сокращении времени выполнения заданий. Особое внимание уделяется оценке студентами эффективности различных цифровых инструментов, где наибольший отклик получили ресурсы с мгновенной обратной связью и те, которые интегрированы в привычную медиасреду китайских учащихся, подчеркивая важность учета культурно-специфических медиапривычек при проектировании образовательных моделей. Полученные результаты иллюстрируют, как методически обоснованная интеграция цифровых технологий на принципах коммуникативности, культуроведения и личностно-деятельностного подхода способствует не только

количественному улучшению показателей, но и качественной трансформации письменной деятельности, способствуя формированию автономного, поискового стиля работы с языком и преодолению интерференции риторических моделей, что определяет высокую релевантность материалов для совершенствования методики преподавания русского языка как иностранного в условиях международного академического сотрудничества между Россией и Китаем, разработки адаптивных учебных комплексов и расширения применения технологий искусственного интеллекта в лингводидактике.

Ключевые слова

цифровые образовательные технологии, письменная речевая компетенция, китайские студенты, русский язык как иностранный, межкультурные барьеры.

Введение

Современная образовательная парадигма, формирующаяся под воздействием процессов цифровизации, существенно трансформирует методические подходы к преподаванию русского языка как иностранного. Особое место в этом контексте занимает работа с китайской аудиторией, численность которой в российских и зарубежных образовательных учреждениях за последнее десятилетие выросла кратно. Расширение академического сотрудничества между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой, увеличение количества совместных образовательных программ, а также возрастающий интерес китайской молодёжи к русскому языку как средству получения профессии и построения карьеры обусловили необходимость пересмотра традиционных методик обучения (Хабаров, 2022).

Письменная речь представляет собой один из наиболее сложных аспектов овладения иностранным языком, требующий синтеза лексических, грамматических, синтаксических и стилистических навыков. Для китайских студентов это направление подготовки сопряжено с особыми трудностями, обусловленными типологическими различиями языковых систем – иероглифической природой родного письма и фонетико-графическим характером русской орфографии (Лю, 2021). Кроме указанных различий, существенную роль играют расхождения в логике построения текста, традициях аргументации, способах композиционной организации связного высказывания, что в совокупности создаёт многоуровневый комплекс лингводидактических задач (Вэй, 2022).

Опыт показывает, что использование исключительно традиционных методов – тетрадных упражнений, рукописных сочинений, печатных учебных пособий – не позволяет достичь оптимальных результатов в современных условиях. Цифровые образовательные технологии, включая интерактивные платформы, корпусные ресурсы, инструменты автоматической обратной связи, мультимедийные тренажёры, мессенджеры и системы коллективного редактирования текстов, открывают принципиально новые возможности для формирования продуктивных письменных умений (Гэ, 2022). Цифровая среда позволяет персонализировать траекторию обучения, обеспечивает мгновенную проверку, расширяет коммуникативный контекст, делает процесс обучения более привлекательным для студентов поколения, выросшего в условиях информационной насыщенности (Чжоу, 2021).

Сложность преподавания письменной речи китайским учащимся усугубляется межкультурными факторами. Конфуцианская образовательная традиция, ориентированная на воспроизведение образцов, заучивание и почтительное отношение к авторитетному тексту, нередко вступает в противоречие с европейской риторической установкой на самостоятельное мышление, критический анализ и оригинальную аргументацию (Троценко, 2023). Преподавателю необходимо учитывать эти культурно-обусловленные привычки и постепенно формировать у студентов умения порождать собственные тексты различных жанров – от бытового письма до научной аннотации и эссе. Цифровые инструменты в данном случае выступают не только как средство тренировки, но и как пространство, где возможно безопасное экспериментирование с языком, снижение страха ошибки, развитие автономности обучающегося (Гао, 2022).

Существенным аспектом, определяющим успешность интеграции цифровых технологий,

выступает их методически обоснованное использование. Простое перенесение бумажных упражнений в электронный формат не даёт того дидактического эффекта, который достигается при системном проектировании цифровой образовательной среды с опорой на принципы коммуникативного, культуроведческого и личностно-деятельностного подходов (Кошкарова, 2023). Между тем разработка соответствующих методических моделей, учитывающих специфику китайской аудитории, остаётся одной из насущных задач теории и практики преподавания русского языка как иностранного (Оян, 2024).

Материалы и методы исследования

Эмпирическую основу составили данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы на базе подготовительного факультета и факультета филологии одного из российских университетов, имеющего совместные образовательные программы с китайскими партнёрскими вузами. В исследовании приняли участие 142 студента из Китайской Народной Республики, проходящих обучение по программам уровней A2-B2, в возрастном диапазоне от 18 до 24 лет. Выборка формировалась с учётом исходного уровня владения русским языком, что подтверждалось результатами входного тестирования по стандартизированной методике ТРКИ (Хэ, 2025).

Участники были распределены на две группы: экспериментальную (73 человека), в которой обучение письменной речи осуществлялось с систематическим применением комплекса цифровых образовательных технологий, и контрольную (69 человек), где использовались преимущественно традиционные методические приёмы с эпизодическим обращением к электронным ресурсам. Продолжительность эксперимента составила два учебных семестра, общая суммарная нагрузка по аспекту «письмо» – 96 академических часов (Му, 2022).

Методологическая база включала анализ научной литературы по проблематике обучения письменной речи (изучено 47 источников на русском, английском и китайском языках), педагогическое наблюдение, метод экспертной оценки письменных работ, лонгитюдное анкетирование участников, статистическую обработку количественных данных с применением t-критерия Стьюдента и коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Цифровой инструментарий включал платформы Moodle и iSpring, корпус Russian Learner Corpus, сервисы автоматической проверки орфографии и пунктуации, мессенджер WeChat для тандем-проектов, а также авторские интерактивные тренажёры (Го, 2021).

Анализ письменных работ проводился по пяти параметрам: лексическое разнообразие, грамматическая корректность, синтаксическая сложность, композиционная стройность и прагматическая адекватность жанру. Для каждого параметра разрабатывалась шкала оценивания, согласованная с дескрипторами уровней общеевропейской системы (Ван, 2024).

Результаты и обсуждение

Стартовая диагностика участников эксперимента выявила картину, типичную для китайских студентов соответствующих уровней. Наибольшие затруднения вызывали аспекты, связанные с грамматическим оформлением высказывания: согласование, падежное управление, видо-временные характеристики глагола. Существенный разрыв наблюдался между объёмом пассивного лексикона и продуктивными возможностями студентов при создании собственных текстов. Композиционная структура работ нередко повторяла модели китайской риторики с её склонностью к подведению к тезису через серию ассоциативных образов, что воспринималось носителями русского языка как нарушение логической связности (Лю, 2025).

Перед началом экспериментального обучения важно было зафиксировать исходные показатели для последующего сопоставления. Основные параметры письменной компетенции участников обеих групп на старте исследования представлены в сводных данных (табл. 1).

Таблица 1. Исходный уровень сформированности параметров письменной речи участников исследования (баллы по 10-балльной шкале)

Параметр	Экспериментальная группа (n=73)	Контрольная группа (n=69)	Разность средних
Лексическое разнообразие	4,37	4,42	0,05
Грамматическая корректность	3,89	3,94	0,05
Синтаксическая сложность	3,52	3,48	0,04
Композиционная стройность	4,13	4,09	0,04
Прагматическая адекватность	3,76	3,81	0,05
Интегральный показатель	3,93	3,95	0,02

Распределение баллов между группами на начальном этапе свидетельствует о статистической однородности выборок. Разность средних по всем параметрам не превышает 0,05 балла при стандартном отклонении в пределах 0,71-0,84, что при расчёте t-критерия Стьюдента даёт значение в интервале от 0,18 до 0,43 – существенно ниже критического значения для выбранного уровня значимости. Это подтверждает корректность последующего сопоставления динамики освоения письменных навыков.

Наиболее проседающим аспектом оказалась синтаксическая сложность, где средний показатель не достиг и половины максимально возможного значения, что отражает доминирование в работах студентов простых нераспространённых конструкций, отсутствие развёрнутой синтаксической периодизации, ограниченное использование сложноподчинённых предложений. Лексическое разнообразие и композиционная стройность показали относительно более высокие значения, что объясняется длительной тренировкой данных компонентов на предшествующих этапах обучения, в то время как продуктивная грамматика остаётся зоной устойчивых затруднений (Вэй, 2025).

Анализ типологии ошибок, допускаемых китайскими студентами в письменных работах, представляет самостоятельную методическую ценность. Систематизация подобных данных позволяет преподавателю определить приоритетные направления коррекционной работы и подобрать соответствующие цифровые инструменты. Распределение ошибок по категориям с учётом частотности их появления отражено в следующих данных (табл. 2).

Таблица 2. Структура типичных ошибок в письменных работах китайских студентов (% от общего числа выявленных ошибок)

Категория ошибок	До эксперимента	После эксперимента (ЭГ)	После эксперимента (КГ)
Падежное управление	23,47	13,82	19,68
Видо-временные формы глагола	18,93	11,46	16,24
Согласование рода и числа	14,28	8,71	12,53
Порядок слов	9,76	6,38	8,91
Лексическая сочетаемость	12,84	7,29	11,17
Орфография	8,52	4,63	7,18
Пунктуация	7,31	5,84	6,92
Дискурсивные коннекторы	4,89	2,87	4,37

Перераспределение ошибок после завершения экспериментального периода демонстрирует существенные различия в темпах освоения проблемных языковых явлений участниками двух групп. Падежное управление, традиционно представляющее наибольшую сложность для носителей китайского языка из-за отсутствия данной категории в их родной лингвистической системе, в экспериментальной

группе показало снижение на 9,65 процентного пункта, тогда как в контрольной – лишь на 3,79. Подобная разница указывает на эффективность применения интерактивных тренажёров с моментальной обратной связью, позволяющих многократно отрабатывать конкретные грамматические модели в варьируемых контекстах.

Видовременные формы глагола также продемонстрировали значимое сокращение ошибок в группе, использовавшей цифровые ресурсы. Существенно, что снижение наблюдалось и в категориях, традиционно считающихся менее зависимыми от технологического сопровождения, – порядка слов, лексической сочетаемости. Это объясняется тем, что работа с корпусными ресурсами позволила студентам наблюдать узуальные модели сочетаемости лексем в реальных текстах, что трудно достигается при опоре исключительно на словарные дефиниции. Контрольная группа показала положительную, но менее выраженную динамику, что отражает естественный эффект продолжительного обучения вне зависимости от применяемой методики.

Качественные изменения в продуктивной письменной речи проявляются не только в количественном сокращении ошибок, но и в усложнении используемых языковых средств. Особенно показательной в этом отношении становится динамика синтаксических характеристик создаваемых студентами текстов. Сопоставление средних показателей по ряду измеряемых параметров до и после обучения позволяет получить представление о реальных сдвигах в письменной компетенции (табл. 3).

Таблица 3. Динамика количественных характеристик письменных работ участников экспериментальной группы

Показатель	Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Прирост, %
Средняя длина предложения (слов)	7,43	11,86	59,62
Доля сложных предложений (%)	18,72	37,49	100,27
Количество дискурсивных маркеров на 100 слов	2,18	4,73	116,97
Лексическая плотность (тип/токен)	0,512	0,647	26,37
Средний объём работы (слов)	167,38	284,57	70,01
Время выполнения задания (минуты)	47,28	39,64	-16,16

Полученные количественные данные обнаруживают тенденцию, имеющую глубокое методическое значение. Удвоение доли сложных предложений в письменных работах студентов свидетельствует о качественном переходе от элементарной констатации фактов к развёрнутой аргументации, требующей синтаксической иерархизации мысли. Существенный прирост в использовании дискурсивных маркеров – союзов, вводных слов, текстообразующих конструкций – отражает освоение средств когезии, без которых невозможно построение связного академического текста.

Любопытно, что увеличение объёма создаваемых работ сопровождается сокращением времени, затрачиваемого на их выполнение, что указывает на автоматизацию ряда базовых операций и высвобождение когнитивных ресурсов для решения более сложных коммуникативных задач. Лексическая плотность, измеряемая отношением различных словоформ к общему количеству словоупотреблений, выросла на 26,37%, что говорит о расширении активного словаря и снижении тенденции к лексическим повторам – характерной черте работ начинающих изучать русский язык. Данная тенденция формируется в значительной мере благодаря использованию электронных тезаурусов и сервисов автоматизированного подбора синонимов, интегрированных в учебный процесс (Хабаров, 2022).

Самостоятельный интерес представляет вопрос об отношении самих студентов к различным цифровым инструментам, использованным в ходе обучения. Их предпочтения и оценки эффективности тех или иных средств отражают как объективные дидактические возможности технологий, так и

субъективные факторы – простоту интерфейса, привычность взаимодействия, культурную близость. Результаты анкетирования участников экспериментальной группы относительно полезности применённых ресурсов суммированы ниже (табл. 4).

Таблица 4. Оценка студентами эффективности применяемых цифровых инструментов (средний балл по 5-балльной шкале)

Цифровой инструмент	Полезность для изучения	Простота использования	Частота применения
Интерактивные тренажёры на платформе Moodle	4,67	4,23	4,51
Сервисы автоматической проверки текста	4,82	4,71	4,73
Корпус русского языка	3,94	3,28	3,47
Тандем-проекты в WeChat	4,38	4,69	4,42
Облачные документы для соредактирования	4,29	4,18	3,91
Видеоуроки и подкасты	3,87	4,53	3,73
Мобильные приложения-словари	4,76	4,84	4,89
Системы интервального повторения	4,21	3,96	3,84

Картина оценок выявляет определённые закономерности в восприятии цифровой образовательной среды китайскими студентами. Наибольшее доверие и активное применение получили инструменты, обеспечивающие моментальную обратную связь и решение конкретной языковой задачи – мобильные словари и сервисы автоматической проверки. Это отражает прагматическую ориентацию учащихся, привыкших к точечному использованию ресурсов для устранения конкретных затруднений.

Корпус русского языка, несмотря на высокий лингводидактический потенциал, получил относительно более низкую оценку по параметру простоты использования, что указывает на необходимость методической работы по обучению студентов корпусным запросам и интерпретации полученных данных. Тандем-проекты в мессенджере WeChat были оценены высоко по всем параметрам, что объясняется органичной интеграцией данного канала в повседневную коммуникацию китайских студентов, для которых эта платформа является основным средством общения. Видеоуроки получили относительно скромные оценки полезности, что не отменяет их роли в формировании рецептивных навыков, но указывает на ограниченность их вклада в развитие именно продуктивных письменных умений (Кошкарова, 2023).

Завершающий этап исследования предполагал сравнение итоговых результатов обеих групп по тем же параметрам, которые измерялись в начале эксперимента. Это позволило сделать выводы о методической эффективности предложенной модели и обозначить наиболее перспективные направления её совершенствования. Сопоставительные данные о финальных показателях участников отражают итоговый дидактический результат проведённой работы (табл. 5).

Таблица 5. Сравнение итогового уровня сформированности параметров письменной речи (баллы по 10-балльной шкале)

Параметр	ЭГ (итог)	КГ (итог)	Прирост ЭГ	Прирост КГ	t-критерий
Лексическое разнообразие	7,84	6,29	3,47	1,87	4,73
Грамматическая корректность	7,52	5,93	3,63	1,99	5,18
Синтаксическая	7,31	5,47	3,79	1,99	5,42

сложность					
Композиционная стройность	7,69	6,18	3,56	2,09	4,86
Прагматическая адекватность	7,43	5,82	3,67	2,01	5,07
Интегральный показатель	7,56	5,94	3,63	1,99	5,29

Полученные расчётные значения t-критерия Стьюдента по всем без исключения параметрам превышают критическое значение для уровня значимости 0,01 (2,617 при df=140), что указывает на статистически достоверное превосходство экспериментальной группы. Наиболее значительный разрыв в темпах прироста наблюдается по параметрам синтаксической сложности и грамматической корректности – именно тем аспектам, которые традиционно являются наиболее проблемными для китайской аудитории. Прирост интегрального показателя в экспериментальной группе составил 3,63 балла против 1,99 в контрольной, то есть оказался выше в 1,82 раза. При этом важно отметить, что прирост в контрольной группе также является положительным и статистически значимым относительно стартовых данных, что свидетельствует о результативности использовавшейся традиционной методики, но не отменяет дидактического преимущества технологически насыщенной модели обучения (Оян, 2024).

Накопленные в ходе исследования данные позволяют утверждать, что систематическая интеграция цифровых образовательных технологий в процесс обучения письменной речи китайских студентов обеспечивает существенный методический эффект, выходящий за рамки простого количественного улучшения показателей. Качественные изменения затрагивают самую природу письменной деятельности обучающихся – характер построения мысли, способ редактирования, отношение к языковой норме, степень автономности в работе с текстом. Цифровая среда создаёт условия для перехода от исполнительской позиции, типичной для конфуцианской образовательной традиции, к более активной, поисковой роли учащегося, исследующего язык через корпусные данные и взаимодействующего с многочисленными источниками обратной связи.

Особо следует подчеркнуть культуроспецифический аспект полученных результатов. Высокая результативность применения именно тех инструментов, которые органично встроены в повседневную цифровую жизнь китайских студентов – мессенджеров, мобильных приложений, облачных сервисов, – указывает на принципиальную значимость учёта медиапривычек обучающихся при проектировании образовательной среды. Технология, требующая преодоления существенного интерфейсного барьера, оказывается менее эффективной даже при сопоставимом дидактическом потенциале. Данный вывод имеет существенное значение для разработки методических моделей обучения русскому языку как иностранному в международной аудитории (Гэ, 2022).

Заключение

Проведённая опытно-экспериментальная работа подтверждает гипотезу о том, что систематическое применение цифровых образовательных технологий в обучении письменной речи китайских студентов обеспечивает существенно более высокие результаты по сравнению с традиционными подходами. Прирост интегрального показателя сформированности письменной компетенции в экспериментальной группе составил 92,4% относительно стартового уровня, тогда как в контрольной – 50,4%. Полученное соотношение свидетельствует о значимом методическом потенциале цифровой среды, способной обеспечить почти двукратное ускорение в освоении наиболее сложных аспектов письменной речи.

Существенно, что эффективность технологически насыщенной модели обучения наиболее ярко проявляется в тех областях, которые традиционно представляют наибольшую трудность для китайской аудитории, – синтаксическая сложность, грамматическая корректность, освоение падежной системы. Интерактивные тренажёры, корпусные ресурсы, сервисы автоматической обратной связи позволяют

преодолевать типологические барьеры между китайским и русским языками через многократное варьируемое предъявление языкового материала в коммуникативно осмысленных контекстах. Параллельно происходят качественные изменения в характере письменной продукции студентов: увеличивается средний объём работ, растёт лексическая плотность и доля сложных предложений, формируется культура использования дискурсивных маркеров, обеспечивающих текстовую связность.

Полученные данные демонстрируют важную закономерность: дидактический эффект цифровых технологий определяется не самим фактом их использования, а характером методической интеграции в учебный процесс с учётом культурных особенностей аудитории. Наибольшую отдачу демонстрируют те инструменты, которые опираются на существующие медиапривычки китайских студентов, обеспечивают моментальную обратную связь и встроены в систему регулярных учебных задач. Корпусные ресурсы, обладающие значительным лингводидактическим потенциалом, требуют предварительного методического сопровождения, без которого их эффективность снижается из-за сложности интерфейса для неподготовленного пользователя.

Полученные результаты могут найти применение в практике преподавания русского языка как иностранного в вузах России и Китая, при разработке совместных образовательных программ, при создании учебно-методических комплексов, ориентированных на китайскую аудиторию. Предложенная методическая модель допускает адаптацию к различным уровням владения языком и может быть масштабирована применительно к иным аспектам языковой подготовки – устной речи, чтению, аудированию.

Список литературы

1. Ван Ц. Сравнительный анализ международных новостей китайских и российских масс-медиа // Власть истории и история власти. 2024. Т. 10. № 2 (52). С. 52-59.
2. Вэй Ю., Мельник Г.С. Конструирование национального имиджа Китая в российских СМИ // Коммуникология. 2025. Т. 13. № 1. С. 55-68.
3. Гао Ивэнь. Современный образ США и России в китайских медиа // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3 (94). С. 351-353.
4. Го Л. Образ Китая в российском культурно-ориентированном медиадискурсе в аспекте особенностей культуры страны // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Филология. Журналистика. 2021. № 4. С. 104-108.
5. Гэ Ю. Традиционная китайская культура в усилении права голоса СМИ КНР // Вестник Кабардино-Балкарского государственного университета: Журналистика. Образование. Словесность. 2022. Т. 2. № 1-2. С. 73-81.
6. Кошкарова Н.Н., Кожухова И.В. Медиаобраз Китая в российских СМИ // Когнитивные исследования языка. 2023. № 4 (55). С. 436-439.
7. Чжоу Лися. Место китайских дорам в российском социокультурном пространстве // Galactica Media: Journal of Media Studies. 2021. Т. 3. № 4. С. 91–108. DOI: 10.46539/gmd.v3i4.234.
8. Лю С. Эволюция медийного взаимодействия России и Китая: от симбиоза к самостоятельным траекториям // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2025. № 4 (113). С. 68-77.
9. Лю Ци., Вань Т. Имидж Китая в российских СМИ на основе теории кодирования/декодирования Стюарта Холла: на примере репортажей о КНР в российской прессе и соцсетях // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т. 10. № 3-1. С. 173-181.
10. Му Ю. Тексты блогов об искусстве как источник изучения медиаобраза Китая // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 475. С. 35-45.
11. Оян Ж. Современная китайская культура как объект медиаотражений // Коммуникология. 2024. Т. 12. № 4. С. 42-54.
12. Троценко Л.А. Понятие «культура Китая», формируемое информационным агентством «Синьхуа новости» // Эпоха науки. 2023. № 34. С. 267-271.

13. Хабаров А.А. Идеологические детерминанты институционализации образа Си Цзиньпина в китайском медиадискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2022. Выпуск 67. С. 103-119.
14. Хэ Т. Образ России в китайских СМИ // Форум. 2025. № 1 (33). С. 466-468.
15. Юйци В. Медиаобраз Си Цзиньпина в российских СМИ (на примере газеты «Известия») // Вестник Кабардино-Балкарского государственного университета: Журналистика. Образование. Словесность. 2022. Т. 2. № 1-2.

The development of written speech of Chinese students in classes on Russian as a foreign language with the use of digital educational technologies

Ekaterina A. Kamenskaya
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Far Eastern State Academy of Physical Culture
Khabarovsk, Russia
kamenskaya555@internet.ru
ORCID 0009-0004-9633-2188

Received 11.06.2026
Accepted 26.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 372.881.161.1
DOI 10.25726/j3222-8463-0864-g
EDN HMMRTY
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

In the conditions of intensive digitalization of the educational process, the article reveals the prospects of using digital educational technologies for the formation of written speech competence of Chinese students studying Russian as a foreign language, focusing on overcoming typological and intercultural barriers caused by the differences between the hieroglyphic system of native writing and the phonetic-graphic nature of Russian spelling, as well as differences in the logical construction of the text, traditions of argumentation and compositional organization of discourse. The article analyzes the limitations of traditional methods based on handwritten exercises and printed materials, which do not provide the necessary personalization, prompt feedback, and motivation for a generation that has been socialized in a digital environment. The article also demonstrates the benefits of integrating interactive platforms, corpus resources, automatic checking tools, messaging apps, collaborative editing systems, and multimedia training tools to create a safe space for language experimentation, autonomy development, and the transition from reproductive strategies characteristic of the Confucian pedagogical tradition to critical thinking, original argumentation, and independent generation of texts in various genres. Based on a comparative analysis of the learning dynamics in the experimental and control groups, a statistically significant superiority of a systemically organized digital educational environment is revealed, manifested in a significant decrease in the frequency of errors in case management, verb tense forms, agreement, word order, and lexical compatibility, as well as in an increase in syntactic complexity, lexical diversity, compositional coherence, pragmatic adequacy, and the integral indicator of written competence, which is confirmed by data on an increase in the average sentence length, the proportion of complex structures, the number of discourse markers, lexical density, and the volume of texts, while simultaneously reducing the time required to complete tasks. Special attention is paid to students' assessment of the effectiveness of various

digital tools, with the most popular resources being those with instant feedback and those that are integrated into the Chinese students' familiar media environment, highlighting the importance of considering cultural-specific media habits when designing educational models. The obtained results illustrate how methodologically substantiated integration of digital technologies based on the principles of communicativity, cultural studies, and a personal and activity-based approach contributes not only to a quantitative improvement in performance, but also to a qualitative transformation of written activity, promoting the formation of an autonomous, search-based style of working with the language and overcoming the interference of rhetorical models, which determines the high relevance of the materials for improving the methodology of teaching Russian as a foreign language in the context of international academic cooperation between Russia and China, developing adaptive educational complexes, and expanding the application of artificial intelligence technologies in linguodidactics.

Keywords

digital educational technologies, written language competence, Chinese students, Russian as a foreign language, intercultural barriers.

References

1. Wang C. Comparative analysis of international news in Chinese and Russian mass media // The Power of History and the History of Power. 2024. Vol. 10. № 2 (52). pp. 52-59.
2. Wei Yu., Melnik G.S. Constructing the national image of China in the Russian media // Communicology. 2025. Vol. 13. № 1. pp. 55-68.
3. Gao I. The modern image of the USA and Russia in the Chinese media // The World of Science, Culture, Education. 2022. № 3 (94). pp. 351-353.
4. Guo L. The image of China in Russian culturally oriented media discourse in terms of the country's cultural characteristics // Proceedings of Voronezh State University. Series: Philology. Journalism. 2021. № 4. pp. 104-108.
5. Ge Yu. Traditional Chinese culture in strengthening the voice of the PRC media // Kabardino-Balkarian State University Bulletin: Journalism. Education. Literature. 2022. Vol. 2. № 1-2. pp. 73-81.
6. Koshkarova N.N., Kozhukhova I.V. The media image of China in the Russian media // Cognitive Research of Language. 2023. № 4 (55). pp. 436-439.
7. Zhou L. The place of Chinese doramas in the Russian socio-cultural landscape // Galactica Media: Journal of Media Studies. 2021. Vol. 3. №. 4. pp. 91-108.
8. Liu S. The evolution of media interaction between Russia and China: from symbiosis to independent trajectories // Tatishchev Volzhsky University Bulletin. 2025. № 4 (113). pp. 68-77.
9. Liu Qi., Van T. The image of China in the Russian media based on the theory of coding/decoding by Stuart Hall: an example of reports on China in the Russian press and social media // Psychology. Historical and Critical Reviews and Current Research. 2021. Vol. 10. № 3-1. pp. 173-181.
10. Mu Yu. Blog texts about art as a source of studying the media image of China // Tomsk State University Bulletin. 2022. № 475. pp. 35-45.
11. Oyan Zh. Modern Chinese culture as an object of media reflection // Communicology. 2024. Vol. 12. № 4. pp. 42-54.
12. Trotsenko L.A. The concept of «Chinese culture» formed by the Xinhua News Agency // The Age of Science. 2023. № 34. pp. 267-271.
13. Khabarov A.A. Ideological determinants of the institutionalization of Xi Jinping's image in Chinese media discourse // World of Linguistics and Communication: Electronic Scientific Journal. 2022. № 67. pp. 103-119.
14. He T. The image of Russia in the Chinese media // Forum. 2025. № 1 (33). pp. 466-468.
15. Wei Yu. The media image of Xi Jinping in Russian media (the case of the «Izvestia» newspaper) // Kabardino-Balkarian State University Bulletin: Journalism. Education. Literature. 2022. Vol. 2. № 1-2. pp. 96-109.

Искусственный интеллект и когнитивные способности: упрощение или утрата навыков

Олеся Николаевна Беляева
Старший преподаватель
Высшая школа лингводидактики, Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
003835@togu.dv
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.06.2026
Принята 22.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 004.8:159.9
DOI 10.25726/q4046-2714-5300-f
EDN HMPHXC
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Влияние искусственного интеллекта (ИИ) на когнитивные способности человека является двойственным: технологии могут как усиливать когнитивные процессы, так и создавать риски утраты навыков при чрезмерном использовании. В статье рассматривается влияние технологий искусственного интеллекта на мыслительные способности человека. Анализируются основные риски, связанные с передачей умственных задач машинам, включая ослабление самостоятельного мышления, ухудшение памяти и потерю профессионального чутья. Также рассматриваются положительные стороны использования ИИ как инструмента, который помогает сосредоточиться на творческих и сложных задачах. Влияние ИИ на когнитивные способности – это, пожалуй, самый важный не прояснённый вопрос нашего времени. Однозначного ответа нет, потому что мы наблюдаем два параллельных и противоположных процесса: когнитивное усиление и когнитивная атрофия. Цель работы – систематизировать аргументы о влиянии ИИ на когнитивные навыки и разработать практические ориентиры для сохранения когнитивного суверенитета. Были сделаны ключевые выводы: при грамотной интеграции ИИ развивает критическое мышление и метакогнитивные навыки. Выделены риски: когнитивная нагрузка, бессознательное делегирование, цифровая амнезия. На основе современных исследований и опыта вузов предложены практические советы по развитию навыков мышления в эпоху ИИ.

Ключевые слова

искусственный интеллект, когнитивные способности, критическое мышление, когнитивный оффлоадинг, нейропластичность, цифровая грамотность, метакогнитивные навыки, образование.

Введение

Современные технологии, в особенности генеративный ИИ, активно интегрируются в профессиональную, образовательную и повседневную жизнь, трансформируя когнитивные процессы человека. Цифровизация изменяет способы взаимодействия человека с информацией, пользователи делегируют ИИ задачи анализа, творчества и принятия решений, что открывает новые возможности для повышения эффективности (Ирисханова, 2014). Однако вместе с этим возникают фундаментальные риски, связанные с атрофией ключевых мыслительных навыков (Carr, 2010). Актуальность исследования обусловлена необходимостью осознанного управления этим процессом для предотвращения негативных последствий. Проблема заключается в противоречии между потенциалом ИИ как

инструмента усиления интеллекта и рисками когнитивной деградации вследствие чрезмерного делегирования (Вислова, 2019). Цель работы – систематизировать аргументы о влиянии ИИ на когнитивные навыки и разработать практические ориентиры для сохранения когнитивного суверенитета. Влияние ИИ на когнитивные способности – это, пожалуй, самый важный не прояснённый вопрос нашего времени. Однозначного ответа нет, потому что мы наблюдаем два параллельных и противоположных процесса: когнитивное усиление и когнитивная атрофия. Мы как будто отдаем мозг сторонним специалистам и одновременно получаем сверх способности. ИИ генерирует ответы на основе статистически наиболее вероятных связей. Если мы перестанем редактировать и дорабатывать, наше мышление начнет сужаться до «среднего арифметического» из обучающей выборки. Истинная креативность ломает шаблоны, а ИИ их обобщает.

Материалы и методы исследования

За последнее десятилетие искусственный интеллект превратился из узконаправленного инструмента в повседневного когнитивного помощника. Системы навигации заменили пространственную память, большие языковые модели – этапы подготовки текста, а рекомендательные алгоритмы – процессы принятия решений. Это порождает фундаментальный вопрос: как долговременное взаимодействие с ИИ изменяет естественные когнитивные способности человека – память, внимание, мышление, обучение креативность? Первоначально ИИ и компьютеры рассматривались как средство усиления когнитивных способностей – парадигма интеллектуального увеличения (Д. Энгельбарт, 1960). Мозг и машина образовывали симбиоз, где человек сохранял контроль и выполнял наиболее сложные интегративные функции. Однако современные нейросети перешли к замещению отдельных когнитивных звеньев. Если раньше ИИ помогал запоминать (например, календарь) ил считать (например, калькулятор), то сегодня он пишет тексты, генерирует гипотезы, создает изображения и даже формулирует вопросы для исследования.

В терминах когнитивной психологии искусственный интеллект берет на себя не только перцептивные и мнемонические, но и аналитические функции. Сегодня, когда мы произносим словосочетание «искусственный интеллект», перед мысленным взором большинства людей возникают образы из научной фантастики: автономные машины, принимающие решения без участия человека, алгоритмы, увольняющие сотрудников по своему усмотрению, или нейросети, создающие подделки, которые не отличишь от оригинала. На заре цифровой эры, задолго до появления термина «искусственный интеллект», первопроходцы кибернетики и компьютерных наук смотрели на вычислительные машины совершенно иначе. Их видение было одновременно более скромным и более амбициозным в гуманистическом смысле: компьютер представлял из себя не как замена разума, а как его «экзокортекс» – внешний слой коры головного мозга.

Изначально ИИ и компьютеры разрабатывались исключительно как инструменты когнитивного усиления, средство расширения границ человеческого мышления, памяти и анализа. Чтобы понять глубину этого разрыва, достаточно вспомнить работы ученных, которые предложили концепцию гипотетического устройства, которое хранило бы все знания человека и позволяло мгновенно устанавливать ассоциативные связи между фактами, имитируя естественную работу человеческой памяти. Суть состояла в том, что эта машина не будет думать вместо человека, а будет повышать его природную интуицию. Позже Д. Энгельбарт изобретатель компьютерной мыши и оконного интерфейса, сформулировал это максимально четко, введя термин «усиление интеллекта». Компьютер позволял человеку редактировать тексты, строить диаграммы и обмениваться информацией в реальном времени с невиданной скоростью. Для Д. Энгельбарта компьютер был велосипедом для ума – технологией, которая не выполняет работу за человека, а увеличивает эффективность его собственных усилий. В 1956 году термин «искусственный интеллект» носил иной характер и решал совсем другие задачи (моделирование решения задач, доказательство теорем, распознавание образов) и был направлен на создание интеллектуальных подсистем для человека.

Ранние программы создавались не для того, чтобы конкурировать с людьми, а чтобы автоматизировать рутинные логические операции, освобождая сознание для подлинного творчества –

точно так же, как подъемный кран освобождает мускулы для архитектуры. Почему же эта первоначальная философия оказалась забыта? Перелом произошел в 1980-1990-е годы с бумом экспертных систем и, позже, с победой машин над человеком. Успех статического обучения и глубоких нейросетей породил иллюзию автономности. Мы начали измерять «силу» ИИ не тем, насколько умнее он делает человека, а тем, насколько убедительно он его имитирует. Сегодня возврат к истокам – не просто исторический экскурс. В эпоху, когда генеративные модели выдают потоки галлюцинаций, а автоматизация угрожает выхолащиванием смысла труда, особенно важно вспомнить предупреждение Энгельбарта: «Не спрашивайте, что компьютер может делать вместо вас. Спросите, что он может делать для вас как для мыслящего существа». Понимание того, что ИИ изначально был задуман как зеркало и подпорка для человеческого разума, а не его конкурент, меняет правила проектирования будущих технологий (Лешкевич, 2023).

Далее дадим определение термину «когнитивный». Это понятие произошло от латинского языка, означающего – знание, познание. В советском философском словаре термин обозначает – познаваемый, соответствующий познанию. Если смотреть шире, когнитивная наука – это направление научных исследований, изучающее человеческий разум и мышление, а также связанные с ними мыслительные процессы и состояния. Объектом когнитивной науки является когниция (от англ. cognition), то есть познавательная деятельность человека и связанные с познанием структуры и явления. Для когнитивистского направления характерно междисциплинарность исследований. Она выражается в активном привлечении сведений и экспериментальных данных из других наук: прежде всего из психологии, но также из философии, лингвистики, теории искусственного интеллекта и пр. Ключевыми словами когнитивных исследований можно назвать: мышление, интеллект, сознание, память, мозг, информация и язык (Валуева, 2023; Тихомиров, 2005; Ушаков, 2023).

Технологии когнитивного мышления находятся на стыке когнитивной психологии, нейронауки, педагогики и управления. Эти технологии представляют собой систему методов, алгоритмов и инструментов, направленных на улучшение качества обработки информации мозгом: восприятия, анализа, запоминания, оценки и принятия решений. Естественное мышление человека подвержено системным ошибкам (когнитивным искажениям), перегрузке рабочей памяти и влиянию эмоций. Технологии когнитивного мышления призваны: снизить влияние предвзятостей, расширить пропускную способность мышления за счет внешних инструментов, перевести интуитивные догадки в проверяемые алгоритмы.

Результаты и обсуждение

Когнитивное мышление – это не просто «думание», это совокупность процессов, с помощью которых мозг воспринимает, перерабатывает, хранит и использует информацию. К основным компонентам когнитивного мышления можно отнести восприятие, внимание, память, исполнительные функции (планирование, когнитивная гибкость, переключение между задачами), метапознание. Любое взаимодействие с искусственным интеллектом – от поиска в Google до диалога с ChatGPT – запускают эти процессы, и, что важнее, запускают их перестройку. ИИ влияет не как единая сила, а через конкретные механизмы. Выделим основные ключевые эффекты (Рыбаков, 2024):

1. когнитивная разгрузка (Offloading) – главный позитив и главный риск. Человек перестает хранить информацию в голове и выгружает ее в ИИ (навигатор вместо карты, календарь вместо памяти на даты, калькулятор и т.д.). С положительной стороны можно отметить снижение ментальной усталости. Можно сосредоточиться на других задачах.
2. атрофия навыков критического мышления. Ранние модели ИИ (и многие современные) выдают плавный, уверенный ответ даже если он не верен («галлюцинации» ИИ). Исследования 2023-2025 jd показывают, что при работе с поиском люди снижают частоту верификации фактов на 35-45% по сравнению с поиском по ссылкам, то есть снижается эпистемологическая бдительность – способность различать правду и правдоподобие.
3. изменение внимания и фрагментация мышления. Человек привыкает, что любой вопрос решается за три секунды. Это может привести к снижению когнитивной выносливости, пользователь

перестает редактировать контекст, полностью полагаясь на выдачу ИИ.

Раньше человек опирался на интернальное знание (в голове), теперь же он опирается на распределение когнитивное целое. При отключении ИИ современный человек оказывается функционально глупее себя образца 2000 года в узких задачах (например, маршрут в незнакомом городе без навигатора или написание официального письма с нуля).

Существуют некоторые мифы, что ИИ сделает нас глупыми или уничтожит память, но в реальности ИИ усиливает исходные когнитивные профили. Активный и критичный пользователь станет эффективным, а пассивный потребитель – деградирует в проверке фактов. Но, с другой стороны, вместо запоминания дат, идет запоминание стратегий запросов. Формируется новая когнитивная компетенция: уметь задать вопрос.

Ведёт ли зависимость от ИИ к эрозии умственных способностей? Многие психологи, учёные в области познания и педагоги предупреждают, что чрезмерное полагание на ИИ способно вызывать когнитивную деградацию в разных аспектах:

1. Атрофия критического мышления и рассуждения. Когда ИИ «думает за нас» в повседневных ситуациях, исследователи опасаются, что наши собственные «мышцы» критического анализа могут ослабнуть от бездействия. ИИ-сервисы моментально выдают ответы, сравнивают опции и даже принимают решения – всё то, что обычно требует человеческого анализа и суждения. Имеются эмпирические данные, подтверждающие эти опасения. Например, в исследовании Герлиха среди 600 участников обнаружена «существенная отрицательная корреляция между частым использованием ИИ-инструментов и способностями к критическому мышлению, что косвенно обусловлено ростом когнитивной разгрузки». То есть люди, которые чаще опирались на ИИ, демонстрировали гораздо более низкие результаты в тестах на критическое мышление (Macnamara, 2024).

2. Поверхностное решение задач и «обесценивание навыков». Перекладывание сложных задач на ИИ может привести к утрате человеческого мастерства со временем. В профессиональной среде автоматизация может обесценивать навыки работников. Например, опытные пилоты, слишком полагающиеся на автопилот, со временем теряют навык ручного управления и ситуативной осведомлённости. Похожая ситуация в медицине: использование ИИ для диагностики может подорвать профессионализм радиологов или хирургов, особенно у начинающих специалистов, которые так и не научатся полностью полагаться на собственный опыт и интуицию. В цифровых профессиях аналогичная тенденция наблюдается у программистов: чрезмерное использование инструментов автогенерации кода ведёт к снижению глубины понимания и способности к процессу переработки исходного кода программы. Это явление называют «автоматизационным самоуспокоением» (automation complacency), когда специалисты рискуют потерять бдительность и теряют навыки, пока их работу делает машина (Нагоев, 2013).

3. Память и сохранение знаний. Исследования с GPS показывают, что люди, которые регулярно используют навигацию, хуже ориентируются без неё и у них снижается активность областей мозга, отвечающих за пространственную память (Попов, 2022). По аналогии, если мы будем постоянно полагаться на ИИ-ответы и советы, мы можем не формировать крепких ментальных моделей или не уделять внимание собственным воспоминаниям. Опасение вызывает и то, что молодое поколение вырастет с убеждением, что любая информация всегда «под рукой», а значит, нет смысла углубляться и самостоятельно изучать что-либо, что становится новой когнитивной нормой. Пользователи все чаще начинают запоминать не информацию, а ее источники.

4. Снижение креативности и оригинального мышления. Некоторые учёные считают, что чрезмерное использование генеративных моделей ИИ (например, ChatGPT) способно «усреднять» мышление и лишать людей возможности вырабатывать собственные оригинальные идеи. Предварительные исследования демонстрируют «снижение креативности»: в экспериментах Университета Торонто участники, которые неоднократно пользовались генератором идей на базе LLM, через некоторое время показывали меньшую оригинальность при самостоятельных заданиях по сравнению с теми, кто ИИ не использовал. Учёные сравнивают это с костылём: использование ИИ даёт временный скачок в производительности, но при частом применении ослабляет «мышцы» воображения

и творческого мышления человека (Петрунин, 2010).

Однако существует и противоположная точка зрения, рассматривающая ИИ как катализатор развития интеллекта. ИИ может выступать в качестве соавтора, расширяя пространство для креативности человека, что порождает тип совместного творчества, где ИИ стимулирует дивергентное мышление. Освобождение когнитивных ресурсов от рутинных задач (поиск данных, первичный анализ) позволяет человеку сконцентрироваться на сложных аспектах деятельности: стратегическом планировании, этической рефлексии и генерации принципиально новых идей. ИИ выступает в роли интеллектуального партнера, обрабатывающего «сырые данные», в то время как человек становится архитектором смыслов. В Южно-Уральском государственном университете (ЮУрГУ) изучают применение ИИ для анализа больших научных массивов, что позволяет исследователям быстрее выдвигать и проверять гипотезы. Кроме того, ИИ способствует демократизации знаний и ускорению обучения, выступая в роли персонального репетитора, адаптирующего объяснения под уровень и темп ученика.

Именно поэтому в условиях стремительного развития ИИ критически важно понимать, как сохранить и развить собственные когнитивные способности. Как пример, в РАНХиГС студентов учат выявлять «галлюцинации» ИИ и проверять достоверность его рекомендаций, проводя практические занятия по цифровой грамотности.

Рекомендации, представленные в статье, сформированы на основе:

– исследований в области нейробиологии и когнитивной науки (Девятко, 2023; Дойдж, 2021).

– анализа феномена «цифровой амнезии» и когнитивного оффлоадинга (Ирисханова, 2014; Карр, 2012).

– опыта ведущих вузов (НИУ ВШЭ, ЮУрГУ, РАНХиГС) по интеграции ИИ в образовательный процесс.

– международных практик по развитию критического мышления в цифровую эпоху.

Для сохранения и развития когнитивных навыков в эпоху ИИ рекомендуется:

a. Развивать метапознание: осознанно подходить к использованию ИИ, задаваясь вопросами «Какую задачу я делегирую и почему?», «Что я хочу развить в себе?». ИИ – инструмент, а не замена мышлению. Тренировать критическое мышление: никогда не принимать выводы ИИ на веру. Проверять источники, искать альтернативные точки зрения, подвергать ответы скептическому анализу. Сознательно практиковать «глубокую работу»: регулярно выделять время для интенсивной интеллектуальной деятельности без цифровых помощников, чтобы поддерживать в тонусе память, концентрацию и аналитические способности. Развивать навыки, остающиеся прерогативой человека: эмоциональный интеллект, креативность, этическое мышление, междисциплинарный синтез – области, где ИИ пока не может полноценно конкурировать. Искусственный интеллект неизбежно изменяет когнитивные способности человека, смещая баланс от сохранения фактов и процедур к управлению внешними когнитивными ресурсами. Концепция распределения познания требует пересмотра норм образования и профессиональной подготовки: необходимо обучать не столько работе с ИИ, а сколько когнитивной гигиене (осознанному чередованию использования ИИ и самостоятельного мышления). В то же время нельзя игнорировать позитивные примеры ИИ, например, как средство когнитивной реабилитации при травмах мозга или как помощник для людей с дефицитами памяти и внимания. Проблема не в самом ИИ, а в паттернах использования – отсутствии мета когнитивного контроля и рефлексии.

b. Преподавателям и учебным заведениям рекомендуется пересматривать учебные программы, смещая акцент с механического запоминания на развитие навыков самостоятельного мышления. Вузам (как в НИУ ВШЭ и РАНХиГС) полезно вводить курсы по грамотному использованию технологий, обучая студентов стратегиям осмысленного взаимодействия с ИИ. Проведение семинаров, по критической оценке, того, что создает ИИ, должно стать неотъемлемой частью учебного процесса. Искусственный интеллект – сам по себе не ведет ни к деградации, ни к развитию мышления, это мощный инструмент, который может как облегчить рутину, так и обеднить наш мыслительный опыт. Его влияние

на ум человека не предопределено; оно зависит от того, насколько осознанно мы его используем. При использовании пользователем ИИ, как инструментом исследования может способствовать углублению мышления, но если же пользователь полагается на ИИ вместо самостоятельного анализа, то происходит ослабление когнитивных функций. Правильное сочетание технологических возможностей с целенаправленным развитием собственного ума позволит не упростить, а, наоборот, обогатить свои мыслительные способности. Умение разумно и критично использовать ИИ в своей жизни станет одним из самых важных навыков в XXI веке, от которого будет зависеть успех в учебе и работе. Практическая ценность исследования заключается в разработке конкретных шагов по сохранению ясности и независимости мышления, которые можно применять как в системе образования, так и для саморазвития.

5. Эмоциональный интеллект и социальное познание. Активное использование ИИ в коммуникации – от чат-ботов до генеративных ассистентов – может снижать потребность в прямом межличностном взаимодействии. Это, в свою очередь, ведёт к ослаблению навыков эмпатии, распознавания невербальных сигналов и управления эмоциями в реальном времени. Особенно уязвимы подростки и молодые люди, формирующие социальные компетенции в цифровой среде. Исследования показывают, что чрезмерное взаимодействие с «бесчувственными» алгоритмами вместо живого диалога затрудняет развитие эмоционального интеллекта – качества, критически важного не только в личной жизни, но и в профессиях, требующих глубокого понимания человеческой мотивации (медицина, педагогика, управление). Таким образом, делегирование даже части социальных функций ИИ может привести к «эмоциональной атрофии», сопоставимой с когнитивной.

Заключение

Итак, как сохранить здоровое мышление в эпоху ИИ?

1. Для начала попытаться решить задачу самому, без помощи ИИ, использовать его как проверку, а не замену, задавать открытые вопросы, а не просто дать готовый ответ (например: какие есть варианты?), либо прежде, чем спрашивать ответа от ИИ, записать три собственных варианта решения. ИИ должен быть инструментом решения, а не заменой первого шага мышления.
2. После получения ответа от ИИ закрыть экран и пересказать своими словами без подглядывания. Это тренирует долговременную память и метапознание.
3. Назначить «красную команду» для любого важного вывода ИИ.
4. Задавать себе вопрос «Какие факты, которые опровергают ответ ИИ, я могу найти?».
5. Час в день решать задачи без ИИ (навигация по бумажной карте, устный счет, записи в блокнот). Также хорошо помогают практики без гаджетов (устный счет, запоминание стихов и пр.).
6. Всегда проверять факты и логику ИИ – особенно в важных вопросах.

Таким образом, можно сделать вывод: ИИ «не ухудшает» и «не улучшает» мышление однозначно. Он перераспределяет когнитивную нагрузку, снижая одни навыки (генерация, запоминание), он вынуждает развивать другие (верификация, быстрая адаптация). На наш взгляд, главная опасность – бессознательное делегирование, при котором человек превращается в пассивного оператора. Активная позиция позволит использовать ИИ как инструмент расширения интеллекта, а не его замещения.

Список литературы

1. Валуева Е.А., Григорьев А.А., Лаптева Е.М., Панфилова А.С., Ушаков Д.В. Когнитивная сложность и коммуникативный контекст: отражение интеллекта пользователей в текстах социальных сетей // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 1. С. 70-80.
2. Вислова А.Д. Потенциал психологии интеллекта в контексте моделирования искусственного интеллекта // Известия КБНЦ РАН. 2019. № 6 (92). С. 32-46.
3. Девятко И.Ф. Проблема ориентации искусственного интеллекта на человеческие ценности и социология морали // Социологические исследования. 2023. № 9. С. 16-28.
4. Дойдж Н. Пластичность мозга. Потрясающие факты о том, как мысли способны менять

структуру и функции нашего мозга. Пер. с англ. Москва: Эксмо, 2010. 539 с.

5. Ирисханова О.К. Игры фокуса в языке: семантика, синтаксис и прагматика дефокусирования. Москва: Языки славянской культуры, 2014. 320 с.

6. Лешкевич Т.Г. Искусственный интеллект в контексте философского осмысления // Вопросы философии. 2023. № 5. С. 50-60.

7. Нагоев З.В. Интеллектика, или мышление в живом и искусственном. Рецензенты: Курейчик В.В., Чипига А.Ф. Нальчик: Кабардино-Балкарский научный центр РАН, 2013. 281 с.

8. Петрунин Ю.Ю., Рязанов М.А., Савельев А.В. Философия искусственного интеллекта в концепциях нейронаук. Москва: МАКС Пресс, 2010. 77 с.

9. Попов Д.В. Искусственный интеллект: между человечностью и бесчеловечным // Дискурс-Пи. 2022. Т. 19. № 3. С. 138-156.

10. Рыбаков Н.С. Мышление, понимание, искусственный интеллект // Человек в современном мире: искусственный и естественный интеллект: соперничество или соработничество? Сборник научных трудов. Рагуза: Энциклопедист-Максимум, 2024. С. 28-50.

11. Тихомиров О.К. Психология мышления: учебное пособие для вузов. Москва: Изд-во МГУ, 1984. 269 с.

12. Ушаков Д.В. Искусственный интеллект как инструмент психологического исследования // Сибирский психологический журнал. 2023. № 90. С. 188-200.

13. Carr N. The Shallows: What the Internet is doing to our brains. New York: W. W. Norton, 2010. 276 p.

14. Kumar H., Vincentius J., Jordan E., Anderson A. Human creativity in the age of LLMs: Randomized experiments on divergent and convergent thinking // arXiv:2410.03703v2. 2025.

15. Macnamara B.N., Berber I., Çavuşoğlu M.C., Krupinski E.A., Nallapareddy N., Nelson N.E., Smith P.J., Wilson-Delfosse A.L., Ray S. Does using artificial intelligence assistance accelerate skill decay and hinder skill development without performers' awareness? // Cognitive Research: Principles and Implications. 2024. Vol. 9. Article 46.

Artificial intelligence and cognitive abilities: simplification or loss of skills

Olesya N. Belyaeva
Senior Lecturer
Higher School of Linguodidactics, Pacific State University
Khabarovsk, Russia
003835@togu.dv
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.06.2026
Accepted 22.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 004.8:159.9
DOI 10.25726/q4046-2714-5300-f
EDN HMPHXC
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The impact of artificial intelligence (AI) on human cognitive abilities is twofold: technologies can both enhance cognitive processes and create risks of skill loss through excessive use. This article examines the

impact of artificial intelligence technologies on human cognitive abilities. It analyzes the main risks associated with transferring mental tasks to machines, including the weakening of independent thinking, memory impairment, and loss of professional intuition. The benefits of using AI as a tool to help students focus on creative and complex tasks are also explored. The impact of AI on cognitive abilities is perhaps the most important unanswered question of our time. There is no definitive answer because we are observing two parallel and opposing processes: cognitive enhancement and cognitive atrophy. The goal of this paper is to systematize the arguments regarding the impact of AI on cognitive skills and develop practical guidelines for preserving cognitive sovereignty. Key findings include: when properly integrated, AI develops critical thinking and metacognitive skills. Risks highlighted include cognitive load, unconscious delegation, and digital amnesia. Based on modern research and university experience, practical advice is offered for developing thinking skills in the AI era.

Keywords

artificial intelligence, cognitive abilities, critical thinking, cognitive offloading, neuroplasticity, digital literacy, metacognitive skills, education.

References

1. Valueva E.A., Grigoriev A.A., Lapteva E.M., Panfilova A.S., Ushakov D.V. Cognitive complexity and communicative context: reflection of users' intelligence in social media texts // Psychological Journal. 2023. Vol. 44. № 1. pp. 70-80.
2. Vislova A.D. The potential of the psychology of intelligence in the context of artificial intelligence modeling // News of the Kabardino-Balkarian Scientific Center of RAS. 2019. № 6 (92). pp. 32-46.
3. Devyatko I.F. The problem of artificial intelligence's orientation toward human values and the sociology of morality // Sociological Studies. 2023. № 9. pp. 16-28.
4. Doidge N. Brain plasticity: the amazing power of thoughts to change the structure and function of our brains. Trans. from Eng. Moscow: Eksmo, 2017. 539 p.
5. Iriskhanova O.K. Focus Games in Language: Semantics, Syntax, and Pragmatics of Defocusing. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2014. 320 p.
6. Leshkevich T.G. Artificial intelligence in the context of philosophical reflection // Questions of philosophy. 2023. № 5. pp. 50-60.
7. Nagoyev Z.V. Intellectics, or thinking in living and artificial systems. Nalchik: Publishing House of the Kabardino-Balkarian Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2013. 281 p.
8. Petrunin Yu.Yu., Ryazanov M.A., Savelyev A.V. Philosophy of Artificial Intelligence in Neuroscience Concepts. Moscow: MAKS Press, 2010. 77 p.
9. Popov D.V. Artificial intelligence: between humanity and the inhuman // Discourse-Pi. 2022. Vol. 19. № 3. pp. 138-156.
10. Rybakov N.S. Thinking, understanding, artificial intelligence // Man in the Modern World: Artificial and Natural Intelligence: Rivalry or Collaboration? Collection of Scientific Papers. Ragusa: Encyclopedist-Maximum, 2024. pp. 28-50.
11. Tikhomirov O.K. Psychology of thinking A textbook for universities. Moscow: Academy, 2005. 269 p.
12. Ushakov D.V. Artificial intelligence as a tool for psychological research // Siberian Psychological Journal. 2023. № 90. pp. 188-200.
13. Carr N. The Shallows: What the Internet is doing to our brains. New York: W.W. Norton, 2010. 276 p.
14. Kumar H., Vincentius J., Jordan E., Anderson A. Human creativity in the age of LLMs: randomized experiments on divergent and convergent thinking // arXiv:2410.03703v2. 2025.
15. Macnamara B.N., Berber I., Çavuşoğlu M.C., Krupinski E.A., Nallapareddy N., Nelson N.E., Smith P.J., Wilson-Delfosse A.L., Ray S. Does using artificial intelligence assistance accelerate skill decay and hinder skill development without performers' awareness? // Cognitive Research: Principles and Implications. 2024. Vol. 9. Article 46.

Использование иммерсивных технологий в формировании информационно-правовых компетентностей будущих специалистов правоохранительной сферы

Давид Михайлович Коляда
Преподаватель-стажёр юридического факультета
Донецкий государственный университет
Донецк, Россия
david_koliada@mail.ru
ORCID 0009-0001-1454-3220

Татьяна Ивановна Бугаева
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры инженерной и компьютационной педагогики
Донецкий государственный университет
Донецк, Россия
bugaeva_tatyana@mail.ru
ORCID 0000-0003-1926-1633

Поступила в редакцию 04.06.2026
Принята 19.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/w4098-9943-2061-k
EDN HMRSED
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Современное высшее юридическое образование переживает качественную трансформацию под влиянием ускоренной цифровизации общества и стремительного роста роли искусственного интеллекта в профессиональной подготовке. В условиях активного внедрения интеллектуальных систем формируются новые учебные и практические реалии, в которых виртуальная и дополненная реальности становятся неотъемлемыми инструментами подготовки правоохранителей. Иммерсивные технологии позволяют моделировать сложные правоприменительные и процессуальные ситуации, воспроизводить юридические процедуры и практику правоохранительной деятельности, обеспечивая обучающимся интерактивное взаимодействие с доказательствами и процессами принятия решений. Цель исследования: показать потенциальные возможности иммерсивных технологий и образовательных сценариев их применения в программах подготовки будущих сотрудников силовых структур и судебной системы, что позволит повысить качество их информационно-правового профессионализма, продуктивно обеспечить функционирование дидактической системы их подготовки в условиях цифровой трансформации и улучшить оперативность принятия решений в реальных условиях правоохранительной практики. В качестве методологической основы данной работы был использован феноменологический подход, который позволил глубже увидеть характер визуального опыта в рамках иммерсивных технологий, в частности при использовании феномена «immersion» как телесно-аффективного погружения в воспринимаемую среду и была актуализирована его роль в формировании информационно-правовых компетентностей будущих специалистов сферы правопорядка. Среди ведущих иммерсивных технологий, рассматриваемых с точки зрения их применимости в подготовке будущих специалистов правоохранительной сферы, особое значение придается виртуальной и дополненной реальности. Выделены программные решения, применяемые для внедрения как эффективного инструмента в формировании информационно-правовых компетентностей будущих

специалистов правоохранительной сферы. Среди них: иммерсивные VR-игры, моделирующие судебные разбирательства; судебные симуляционные платформы; иммерсивные технологии следственного эксперимента; виртуальные программы, моделирующие пространство совершения преступления или работу с криминалистически»; интерактивное приложение виртуальной реальности «Нюрнберг: VRдикт народов» и др.

Ключевые слова

иммерсивные технологии, виртуальная реальность, дополненная реальность, моделирующее судебное разбирательство, судебная симуляционная платформа, виртуальный следственный эксперимент, онлайн-платформа разработки AR/VR-проектов, виртуальная лаборатория.

Введение

Современное высшее юридическое образование переживает качественную трансформацию под влиянием ускоренной цифровизации общества и стремительного роста роли искусственного интеллекта (ИИ) в профессиональной подготовке. В условиях активного внедрения интеллектуальных систем формируются новые учебные и практические реалии, в которых виртуальная и дополненная реальности становятся неотъемлемыми инструментами подготовки правоохранителей. Иммерсивные технологии позволяют моделировать сложные правоприменительные и процессуальные ситуации, воспроизводить юридические процедуры и практику правоохранительной деятельности, обеспечивая обучающимся интерактивное взаимодействие с доказательствами и процессами принятия решений. Это создает возможности для более глубокого погружения в профессиональные контексты, что особенно важно для формирования информационно-правовых компетентностей, включающих как знание правовых норм, так и умение применять их в динамичных, неопределенных условиях реальной следственной и процессуальной практики.

Одним из ключевых движителей таких изменений выступает сочетание иммерсивных технологий с генеративными системами и инструментами автоматизированного анализа правоохранительной деятельности. Такая синергия открывает новые горизонты персонализированного обучения: адаптивные сценарии, основанные на индивидуальном темпе освоения материала, учет ошибок и особенностей образного восприятия обучающегося, оперативная обратная связь и автоматизированная оценка образовательных достижений. В то же время перед педагогической наукой встает задача сохранения и развития личностных характеристик обучающегося как активного субъекта образовательного процесса: формирования профессиональной этики, ответственности, самостоятельности и устойчивости к стрессовым ситуациям. Иммерсивные среды должны быть интегрированы с модулями профессионального самоопределения и этического поведения, чтобы не превращать образование в чисто техническую симуляцию, лишенную личностной позиции будущего юриста.

Научная и практическая значимость темы подтверждается обобщающими и прикладными исследованиями, которые раскрывают потенциал ИИ в виртуальной и дополненной реальности для повышения эффективности формирования информационно-правовых компетентностей, и риски, связанные с технологической зависимостью, размыванием ответственности и потенциалом эмуляции профессиональных суждений. В условиях такого баланса необходимо выработать концептуально обоснованные подходы к целостной образовательной системе, где информационные технологии дополняют, но не замещают человеческий фактор в принятии решений и правовой оценки. Актуальность также обусловлена требованиями к результатам эффективного формирования информационно-правовой компетентности будущих специалистов правоохранительного профиля: выпускники должны обладать высокой степенью ответственности, самостоятельности и готовностью действовать в условиях неопределенности. Именно интеграция иммерсивных технологий и искусственного интеллекта предоставляет возможность формировать такие компетентности будущих юристов в безопасной, управляемой и «мониторируемой» образовательной среде.

Новизна исследования обусловлена несколькими взаимодополняющими аспектами. Во-первых, впервые системно анализируется потенциал иммерсивных технологий на основе генеративных

интеллектуальных систем для формирования информационно-правовых компетентностей студентов-юристов и курсантов образовательных организаций системы Министерства внутренних дел Российской Федерации (МВД) в контексте правоохранительной подготовки. Во-вторых, проводится комплексная оценка возможностей виртуальных и дополненных (VR/AR) сред для правоприменительной деятельности в решении конкретных задач, а также роли алгоритмов искусственного интеллекта в создании адаптивных и персонализированных обучающих траекторий. Такой подход позволяет выйти за рамки традиционных методик физической имитационной деятельности и объединить технологическую образно-симуляционную мощь ИИ с педагогическими стратегиями, направленными на развитие не только когнитивных, но и личностных и этических качеств обучающихся.

Новизна решаемой проблемы направлена в фокус на индивидуализацию обучения через адаптивные иммерсивные среды, что позволит перейти к более тонкой настройке образовательного процесса и повышению эффективности освоения информационно-правовых компетентностей в условиях цифровой трансформации профессии.

Исследование выдвигает и развивает концептуальную и методическую сторону, обеспечивающую сохранение субъектности обучающегося (Соколовская, 2025; Чопик, 2025), связанную с систематизацией рисков технологической зависимости и размывания ответственности будущего юриста, а также с раскрытием конкретных возможностей виртуальной и дополненной реальности в решении насущных профессиональных задач.

Существующая нормативно-образовательная специфика правоохранительного профиля будущих специалистов предполагает наличие уникальных требований к результатам их профессиональной деятельности. Новизна подхода здесь состоит в адаптации и формулировке тех профессиональных проблем и элементов компетентностной структуры будущего специалиста, которые учитывают специфику правоохранительной направленности образования и позволяют оценивать готовность выпускников к осуществлению профессиональной деятельности в условиях неизвестности преступных действий, высокой ответственности и необходимости оперативного принятия решений.

Научно-практическая значимость темы исследования заключается в показе возможностей программных продуктов иммерсивных технологий и генеративного ИИ в формировании информационно-правовых компетентностей будущих специалистов правоохранительной сферы. В рамках исследования будут представлены самые значимые виртуальные технологические системы, раскрыта их роль, показаны учебные сценарии их применения, а также даны рекомендации по организации педагогического сопровождения и обратной связи в условиях формирования информационно-правовых компетентностей будущих специалистов правоохранительной сферы.

Цель исследования: показать потенциальные возможности иммерсивных технологий и образовательных сценариев их применения в программах подготовки будущих сотрудников силовых структур и судебной системы, что позволит повысить качество их информационно-правового профессионализма, продуктивно обеспечить функционирование дидактической системы их подготовки в условиях цифровой трансформации и улучшить оперативность принятия решений в реальных условиях правоохранительной практики.

За последние годы в педагогической и юридической литературе появился целый цикл работ, в которых отечественные и зарубежные ученые исследуют различные вопросы иммерсивных технологий и конкретных инструментов виртуальной и дополненной реальности в подготовке будущих специалистов правоохранительной сферы. Так, Е.В. Бурцева, И.П. Рак, А.В. Селезнев (Бурцева, 2024), Т.И. Ератова (Ератова, 2021), И.А. Умнова-Конюхова, И.А. Алешкова (Умнова-Конюхова, 2022), изучали актуальные вопросы внедрения цифровых технологий в юридическом образовании; ученые Ю.В. Корнилов, А.А. Попов (Корнилов, 2020), А.В. Попова (Попова, 2023), О.А. Чопик (Чопик, 2025) рассматривали вопросы разработки аспектов персонализированного обучения в образовательной среде современного юридического вуза; В.В. Видеркер (Видеркер, 2025), Е.В. Соколовская (Соколовская, 2025), Н.Г. Хакимова, М.М. Гумерова (Хакимова, 2025) исследовали проблему визуализации и развития метапредметных компетенций в образовательном процессе вуза. Ряд работ посвящен проблеме применения систем виртуальной и дополненной реальности в юридическом образовании: Е.Е. Вихарева

(Вихарева, 2024), Н.П. Исмаилова, А.М. Цараинова (Исмаилова, 2025), А.В. Кулаевский, Д.А. Осыкин, Л.А. Умрилов (Кулаевский, 2024), В.А. Немтинов, А.Б. Борисенко, В.В. Морозов, Ю.В. Немтинова (Немтинов, 2021), М.Д. Пискунова, П.А. Побокин (Пискунова, 2021), А.А. Яшин (Яшин, 2022).

Наиболее системно, на наш взгляд, к вопросу использования иммерсивных технологий при обучении студентов-юристов подошли А.В. Елисеев, Д.Л. Рябикова (Елисеев, 2023), А.С. Закова (Закова, 2024), А.Ю. Муравьева, О.Н. Олейникова (Муравьева, 2023), С.Е. Шишов, В.А Кальней, Е.Г. Ряхимова (Шишов, 2023), которые подробно рассматривали влияние иммерсивного обучения на внешнюю и внутреннюю мотивацию обучающихся.

На основе этих и многих других работ начала складываться целостная методическая картина подготовки будущих юристов разного профиля на основе технологий виртуальной и дополненной реальности. На настоящий момент это первый опыт обобщения применимости иммерсивных технологий по широте охвата целой палитры программных средств виртуальных сред в виде профессиональных инструментов для эффективного формирования информационно-правовых компетентностей будущих специалистов правоохранительной сферы.

Материалы и методы исследования

В качестве методологической основы данной работы был использован феноменологический подход, который позволил глубже увидеть характер визуального опыта в рамках иммерсивных технологий, в частности при использовании феномена «immersion» как телесно-аффективного погружения в воспринимаемую среду и была актуализирована его роль в формировании информационно-правовых компетентностей будущих специалистов сферы правопорядка. Этот подход помогает увидеть, каким образом иммерсивные практики создают специфические отношения между средой и субъектами взаимодействия, стирая границы между наблюдением и действием, внешним и внутренним, риском и безопасностью. При этом иммерсивность рассматривается не только как характеристика технической интенсивности виртуальной среды, обеспечивающая ее визуальную или аудиальную насыщенность, но и как категория, отражающая современные особенности правоприменительного восприятия и профессионального участия будущих специалистов в процессуальных действиях (следственных, судебных, криминалистических и др.). Это прослеживается через взаимосвязь объектов и субъектов в виртуальной среде, эмоциональную динамику, возможность оперативного профессионального реагирования через наличие образно-смысловой и правовой глубины совершаемых действий.

Содержание методологии также включает анализ научной литературы и нормативно-правовой документации по применению систем виртуальной и дополненной реальности в юриспруденции, через обобщение педагогического опыта формирования у обучающихся компетенций в использовании программных комплексов, создающие виртуальные среды для решения задач профессиональной деятельности. Основой являются компетентностно-деятельностный, личностно-ориентированный и аксиологический подходы, а также ключевые идеи педагогической концепции цифрового профессионального образования и обучения кадров правоохранительной сферы. Интеграция этих подходов позволила сформировать информационно-правовые компетентности как многоуровневые и многомерные образования, включающие когнитивные, эмоционально-образные, регулятивно-деятельностные и технологические компоненты, применяемые в работе с иммерсивными системами в правоприменительной практике.

Результаты и обсуждение

Главная причина того, что современные педагоги применяют разнообразные методики обучения, включая активные методы и визуальные инструменты, состоит в том, чтобы рассматриваемый материал для обучающихся стал более понятным. Одним из таких инструментов выступают иммерсивные технологии. Они позволяют частично или полностью погрузить обучающегося в созданное альтернативное пространство, более образно и наглядно представить материал и исследовать его. В подготовке будущих юристов и других специалистов правоохранительной сферы такие технологии применяются для моделирования профессионально ориентированных ситуаций: судебных заседаний,

переговоров, следственных действий, вопросов этики и ответственности. К иммерсивным технологиям относятся: виртуальная реальность (VR), которая обеспечивает погружение в искусственно созданную образную среду с тактильными ощущениями и дополненная реальность (AR) – где накладываются виртуальные изображения, анимация и эффекты на реальный мир, а также – смешанная реальность (MR), которая сочетает элементы VR и внешней видеокамеры, расширяя возможности интерактивного взаимодействия.

Среди ведущих иммерсивных технологий, рассматриваемых с точки зрения их применимости в подготовке будущих специалистов правоохранительной сферы, особое значение придается виртуальной и дополненной реальности. Виртуальная реальность (VR) создает полностью правдоподобную электронную среду, что вызывает высокую заинтересованность обучающихся. Взаимодействие с VR требует от будущих специалистов правоохранительной области развития навыков самоконтроля, саморегуляции и управления собственными эмоциями. Как отмечают М.Д. Пискунов и П.А. Побокин, для них важна концентрация на поставленных задачах, точное выполнение инструкций и принятие решений на основе профессиональных знаний (Пискунова, 2021). Интересные выводы представлены в исследованиях С.Е. Шишова, В.А. Кальней и Е.Г. Ряхимовой, которые указывают, что студенты в виртуальной среде формируют навыки быстрого принятия правильных решений в соответствии с поставленными целями и мотивацией. В этой виртуальной среде преодоление препятствий и поддержание темпа продвижения к целям способствует развитию волевых процессов, инициирующих саморефлексию, самоорганизацию и осмысление происходящего (Шишов, 2023). Использование VR также требует от будущих правозащитников следовать определенным процедурам и инструкциям, укрепляя самодисциплину, контроль над собой, стабильность и твердость в своих действиях – все эти качества критически важны для успешной практики в области правоприменения.

Ключевое отличие между этими технологиями заключается в том, что дополненная реальность акцентирует внимание на волевых процессах в реальном мире при добавлении виртуальных элементов, в то время как виртуальная реальность сосредотачивается в основном на визуально-образных восприятиях внутри полностью виртуально созданной среды. Обе технологии дают возможность опробовать себя на предмет управления своим рефлексивно-волевым состоянием в рамках развития профессиональной компетентности специалиста юридической сферы.

Современные иммерсивные технологии (ImT) с позиции их образовательных возможностей можно коротко охарактеризовать следующим образом: ImT включает в себя искусственный интеллект (AI) и усиление человеческого интеллекта с помощью цифровых технологий (IA). То есть ядром современных виртуальных сред является нейросетевая основа искусственного интеллекта.

Обучение с применением иммерсивных технологий позволяет не только осваивать теорию, но и оттачивать практические навыки в безопасной виртуальной обстановке. Приведем примеры программных решений, применяемых для внедрения иммерсивных технологий в подготовку будущих специалистов правоохранительной сферы:

1) JurisSim – иммерсивная VR-игра, моделирующая судебное разбирательство. Игроки участвуют в заседаниях и выбирают роли участников процесса (судья, адвокат, прокурор, истец). Цель игрового проекта – обеспечить доступную и безопасную среду для реалистичной отработки юридических навыков и процедур. Другая подобная платформа Meta Horizon Workrooms (Колумбия), с использованием виртуальной гарнитуры Oculus Quest 2 уже широко используется в реальных судебных слушаниях, где, ссылаясь на колумбийский закон 2022 года «Ley 2213», позволяющий использовать передовые технологии в правовой системе страны. Это было первое знаменательное событие в мире, где впервые использовался потенциал технологии виртуальной реальности в правовой системе государства.

2) SimCourt (университет Цинхуа, Китай) – судебная симуляционная платформа для обучения, применяющая ИИ и элементы китайского судопроизводства. Пользователь вводит данные об обвиняемом, формулирует обвинительное заключение и добавляет доказательства; система создает виртуальных участников процесса и распределяет роли: секретарь суда, судья, прокурор, защитник и обвиняемый. В результате генерируется полная протокольная стенограмма и итоговое решение для учебной работы.

Для формирования условий следственного эксперимента иммерсивные технологии могут моделировать виртуальное место происшествия, которое студенты (курсанты) исследуют, собирают в нем улики и квалифицируют преступление. Использование VR-технологий в подготовке будущих специалистов правоохранительной сферы открывает новые возможности, например, для практических занятий по криминалистике. Виртуальное место происшествия позволяет обучающимся погрузиться в смоделированную ситуацию, где они должны изучить обстановку, выявить улики и сформулировать квалификацию преступления. Такой формат максимально приближен к реальной следственной практике, но при этом лишен организационных сложностей, связанных с созданием физического учебного пространства.

Как указывает исследователь В.А. Немтинов: «…виртуальное пространство созданной образовательной среды предоставляет возможность для осуществления различных форм образовательной коммуникации, обеспечивает условия для повышения качества образования, обмена мнениями, взаимного консультирования» (Немтинов, 2021).

Ф.Ф. Дудырев и О.В. Максименкова поддерживают данное мнение, подчеркивая, что технологии виртуальной реальности активизируют знания обучающихся, позволяя создавать необходимые профессиональные пространства, такие как места преступлений или работу с вещественными доказательствами (Дудырев, 2020).

На практических занятиях по криминалистике целесообразно применять симуляционные игры. Например, в курсах, касающихся методов раскрытия преступлений, можно включить такие деловые игры, с элементами «умного» взаимодействия как «Рэкет», «Убийство», «Расследование изнасилования», «Следователь», «Плагиат», «Исчезновение», а также систему поддержки принятия решений «Маньяк», разработанные в Институте актуального образования «ЮрИнфоР-МГУ». Использование деловых симуляторов на основе цифровых программных продуктов погружает студентов в обстановку, приближенную к реальной деятельности следователя, криминалиста или оперативного работника. В рамках интеллектуальных симуляторов предусмотрены алгоритмы, последовательно моделирующие необходимые оперативно-розыскные мероприятия, например, запросы документации, вызовы свидетелей на опрос, обследования помещений и т.д., а также процессуальные решения в виде направления на медико-криминалистическую, дактилоскопическую, баллистическую и другие виды экспертиз. Студенты-игроки получают свободу исследовать различные варианты решений, что расширяет диапазон поисков и способствует выдвижению и проверке гипотез по делу. В процессе обучения также формируются навыки эффективного взаимодействия между следователями и оперативниками (Вихарева, 2024; Дудырев, 2020).

Исследователь Е.В. Бурцева отмечает, что компания «Целевые Технологии» (г. Москва) (https://aimtech.ru/about/) разработала учебно-методический комплекс «Виртуальный криминалист», в котором в процессе профессиональной подготовки будущий следователь получает возможность работать в условиях виртуального экспертно-криминалистического центра (Бурцева, 2024). Данный комплекс представляет собой инновационную образовательную среду, включающую интерактивные модули, имитирующие реальные места происшествий. Использование этой виртуальной системы обеспечивает моделирование следственной ситуации и позволяет обучающимся взаимодействовать с объектами, характерными для места происшествия.

В рамках практических занятий студенты (курсанты) применяют специализированные криминалистические средства – фототехнику, лазерные дальномеры, источники экспертного освещения и другие инструменты. Это способствует формированию навыков анализа следственной картины, правильной фиксации обнаруженных данных и их систематизации в соответствии с требованиями криминалистической методики. Кроме того, функциональные возможности комплекса предусматривают проведение отдельных видов экспертиз и исследование материалов, изъятых в ходе моделируемого осмотра места происшествия (Бурцева, 2024). Таким образом, виртуальная среда выступает эффективным инструментом формирования профессиональных компетенций, необходимых для осуществления следственной деятельности.

Особое значение подобные технологии имеют для проведения следственного эксперимента.

Виртуальная среда дает возможность многократно воспроизводить одну и ту же ситуацию, варьировать условия и анализировать различные версии произошедшего. Это способствует развитию аналитического правового мышления, формированию навыков оценки доказательств и выработке профессиональной интуиции. Можно использовать AR-интерактивные модели, созданные на онлайн-платформе CoSpacesEdu (компания Delightex GmbH), предназначенной для разработки AR/VR-проектов. В частности, через приложение дополненной реальности можно перенести в реальное пространство схемы «сущность-связь» (ER-diagrams), чтобы обучающиеся могли строить связи, например между положением жертвы и местом нахождения рецидивиста во время удара (или выстрела), между телом погибшего и инструментом убийства, а также между описанием фактов преступления и свидетельскими показаниями (или показаниями обвиняемых).

Применение VR-технологий в подготовке будущих криминалистов и других специалистов следственных органов открывает перспективы для формирования умений, связанных с разрешением медико-биологических вопросов, возникающих в ходе расследования и судебного разбирательства. Виртуальная среда позволяет моделировать ситуации, требующие анализа строения человеческого тела, его функций и взаимодействия органов и систем, что способствует развитию навыков комплексной оценки доказательств и понимания биологических аспектов преступления. Примером является приложение «Anatomy 4D» (американская компания DAQRI), предоставляющее возможность изучать структуру и функции человеческого организма в интерактивном формате. Виртуальное взаимодействие с моделью тела человека позволяет студентам и курсантам не только закрепить теоретические знания, но и приобрести практические умения и навыки анализа биологических данных, необходимых для следственных действий и судебной экспертизы.

Не менее значимым является использование программного продукта на основе искусственного интеллекта «Elements 4D» (компания DAQRI, финансировавшаяся через Kickstarter, то есть систему добровольных пожертвований). Данное приложение погружает будущих специалистов правоохранительной сферы в виртуальную лабораторию, где они могут соединять различные химические элементы и вещества, наблюдая их свойства и превращения. Такой подход обеспечивает понимание химических реакций и процессов, которые могут иметь значение при расследовании преступлений, связанных с токсикологией, воздействием веществ на организм человека или с анализом следов химического происхождения. Необходимо заметить, что ее нынешняя программная версия пока еще имеет ограниченные возможности по количеству образцов рассматриваемых веществ.

Использование виртуальных технологий в образовательном процессе будущих криминалистов и специалистов следственных органов открывает новые горизонты для формирования профессиональных навыков пространственного анализа и мышления. Например, приложение «Geometry101» (проект опубликован на сайте fxhash.xyz) представляет собой инструмент, позволяющий работать с моделями улик в виде геометрических фигур, изменять их параметры и проводить расчеты величины, веса, объема, площади и других характеристик. Такой подход обеспечивает развитие пространственного мышления и аналитических способностей, необходимых для квалифицированного исследования вещественных доказательств и установления обстоятельств их применения в преступлении.

Особое значение данная технология приобретает при моделировании воздействия внешних факторов на предметы, которые могут выступать в качестве орудий преступления. Виртуальная среда позволяет воспроизводить ситуации, где исследуется изменение формы и структуры объекта под влиянием силы удара, направления движения или иных условий. Например, анализ геометрических характеристик ножа или заточки, в зависимости от приложенной силы или траектории нанесения удара, дает возможность студентам (курсантам) понять закономерности повреждений человеческих органов или определить антропологические характеристики нападающего (вес, рост, правша или левша и т.п).

Применение подобных VR-разработок способствует формированию у будущих специалистов правоохранительной сферы комплексного подхода к исследованию вещественных доказательств. Виртуальные модели позволяют многократно воспроизводить различные сценарии, варьировать условия и фиксировать результаты анализа, что невозможно в традиционной учебной аудитории без значительных затрат времени и ресурсов.

Применение виртуальной реальности на первом этапе, когда следователь лишь только вникает в суть происходящего инцидента, позволяет отказаться от необходимости реального материального моделирования места происшествия, а при обучении студентов и курсантов, использовать значительные площади аудиторий и дорогостоящего оборудования и декораций. Освободившееся время может быть направлено на углубленное изучение теоретических основ криминалистики и более детальное обсуждение правовых аспектов квалификации преступлений. Виртуальная среда также усиливает эффект погружения, что способствует лучшему усвоению материала и формированию устойчивых практических навыков.

Таким образом, интеграция иммерсивных технологий в образовательный процесс юридических факультетов университетов и образовательных организаций силовых структур является перспективным направлением, позволяющим соединить теоретическую подготовку с практическим опытом, повысить эффективность обучения и приблизить студентов (курсантов) к реалиям профессиональной деятельности специалистов правоохранительной сферы (Елисеев, 2023).

С помощью таких технологий становится возможным изучение правовых первоисточников и вещественных доказательств прямо на местах преступления. Преподаватель может организовать интерактивное занятие в аудитории, создав кейс, цель которого состоит в обнаружении вещественных доказательств, смоделированных через дополненную реальность, а также воссоздать демонстрацию показаний виртуальных пострадавших или свидетелей.

AR также выступает эффективным инструментом для проведения современных интерактивных занятий с минимальными затратами. Дополненная реальность позволяет сочетать индивидуальную работу, работу в парах и в группах, а также адаптировать содержательный контент под нужды право-ориентированной дисциплины или учебно-технологической практики. Преподаватель имеет возможность дополнять любой объект содержанием и сценариями взаимодействия, благодаря чему каждое занятие приобретает уникальный характер.

Так, с успешной подачи идеи исследователя А.С. Заковой (Закова, 2024), можно применять интерактивное приложение виртуальной реальности под названием «Нюрнберг: VRдикт народов». Оно предназначено для обучающихся, позволяющее им углубленно проверять приобретенные умения и применять теорию на практике. Основная цель обучающей игры правовой направленности – собрать вещественные доказательства обвинений против ряда главных деятелей нацизма, выступавших обвиняемыми на знаменитом Нюрнбергском процессе: Альфонса Розенберга, Йохима фон Риббентропа, Карла Дёница, Германа Геринга и Бальдура фон Шираха. Этот процесс проходил сразу после окончания Второй мировой войны в здании суда Нюрнберга, став одним из важнейших судебных разбирательств XX века. Пользователь-студент (курсант) попадает в воссозданный виртуальный мир, исследуя повседневность высокопоставленных представителей гитлеровского режима, посещая места их проживания и службы, собирая улики, подтверждающие военные преступления.

Для реализации такого подхода была разработана целая серия реалистичных трехмерных моделей интерьеров – рабочие кабинеты, квартиры осужденных, помещения тюрем и даже камеры пыток. Через специальный шлем виртуальной реальности будущие юристы имеют возможность детально изучить обстановку рабочих мест фигурантов дела, лично осмотреть пыточные комнаты и ознакомиться с архивными фотографиями и видеоматериалами той эпохи. После выбора героя, игрок переносится назад во времени, оказываясь в одной из комнат бывшего обиталища преступника, где ему предстоит раскрыть детали совершенных злодеяний. По мере нахождения доказательств, события воссоздаются в хронологическом порядке, показывая ключевые моменты биографии персонажей. Задача студента (курсанта) состоит в том, чтобы обнаружить улики именно там, где они кажутся незаметными среди обычной обстановки повседневной жизни. Каждая найденная улика фиксируется в виртуальном документе-досье, впоследствии используемом в качестве аргументов обвинения на суде. Таким образом, игроки получают уникальный опыт изучения истории через взаимодействие с элементами среды и артефактами, формирующими целостную картину судеб известных участников процессов.

Заключение

Подходы формирования информационно-правовых компетентностей будущих юристов, основанных на иммерсивных технологиях, позволяют значительно повысить результативность обучения, акцентируя внимание на индивидуальных потребностях каждого обучающегося.

Иммерсивное обучение будущих специалистов правоохранительной сферы представляет собой естественный и эффективный способ освоения правовых знаний, обеспечивающий глубокое погружение в существо и нюансы профессиональной деятельности. Сенсорные и образные методы обучения помогают установить прочную связь между элементами учебного материала, стимулируя творческое мышление, мотивацию, развитие навыков решения проблем, запоминания информации, а также исследования новых подходов в решении правовых ситуаций, включая анализ реальных сценариев правоохранительной деятельности.

Кроме того, иммерсивные технологии способствуют выравниванию образовательных возможностей, устраняя неравенство в доступе к материальным ресурсам и учитывают индивидуальные особенности каждого обучающегося за счет его персонализации. Они позволяют представлять новый материал в образной, наглядной и доступной форме, а также создают условия для развития осознанности и саморефлексии как в процессе, так и после совершения ошибок при его изучении.

Такой подход обеспечивает лучшее усвоение материала, в том числе благодаря возможности многократного воспроизведения правоприменительных заданий для их глубокого образного понимания и формирования у обучающихся комплексного чувственно-познавательного опыта в развитии информационно-правовых компетентностей.

Иммерсивные технологии также способствуют личностной самоидентификации будущих специалистов правоохранительной деятельности, поскольку многие виртуальные платформы позволяют создавать и настраивать так называемых цифровых аватаров, что усиливает связь с реальной юридической практикой и повышает уверенность в себе. Наконец, они предоставляют возможность моделировать правоприменительный, реальный опыт в безопасной среде, что особенно важно при работе с опасными преступниками, вредными веществами или при выполнении сложных, трудно реализуемых процессуальных действий.

Список литературы

1. Бурцева Е.В., Рак И.П., Селезнев А.В. Формирование цифровых компетенций у выпускников юридических специальностей // Развитие образования. 2024. Т. 7. № 4. С. 12-21.
2. Видеркер В.В. Визуальный образ и визуализированный текст как средства визуализации в образовательном процессе в вузе // Сибирский педагогический журнал. 2025. № 5. С. 56-65.
3. Вихарева Е.Е. Технология виртуальной реальности в профессиональной деятельности юриста // Интернаука. 2024. № 17-1 (334). С. 12-13.
4. Дудырев Ф.Ф., Максименкова О.В. Симуляторы и тренажеры в профессиональном образовании: педагогические и технологические аспекты // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 255-276.
5. Елисеев А.В., Рябикова Д.Л. Иммерсивные технологии как средство обучения по программам юриспруденции // Наука в мегаполисе. 2023. № 1 (46).
6. Ератова Т.И. Технология формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 2 (91). С. 201-203.
7. Закова А.С. Использование иммерсивных технологий при обучении студентов-юристов // Шамовские чтения: Сборник статей XVI Международной научно-практической конференции. В 2-х т. (25 января – 3 февраля 2024 г., Москва). Москва: Научная школа управления образовательными системами, 2024. С. 533-536.
8. Исмаилова Н.П., Цараинова А.М. Виртуальная и дополненная реальности в юридическом образовании // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 6 (115). С. 160-163.
9. Корнилов Ю.В., Попов А.А. К вопросу о терминологии и классификации иммерсивных технологий в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68 (2). С.

171-174.

10. Кулаевский А.В., Осыкин Д.А., Умрилов Л.А. Применение VR-технологий в образовательном процессе при изучении дисциплины «криминалистика» // Наука. Образование. Современность. 2024. № 2 (июнь). С. 98-105.

11. Муравьева А.Ю., Олейникова О.Н. Иммерсивное обучение – технология будущего или временное увлечение? // Казанский педагогический журнал. 2023. № 1 (156). С. 120-129.

12. Немтинов В.А., Борисенко А.Б., Морозов В.В., Немтинова Ю.В. Повышение уровня профессиональных компетенций с использованием виртуальной образовательной среды // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 104-113.

13. Пискунова М.Д., Побокин П.А. Отношение студентов к обучению с использованием программ виртуальной реальности // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 2 (119). С. 112-119.

14. Попова А.В. К вопросу о формировании персонализированной образовательной среды в современном вузе // Юридическое образование и наука. 2023. № 9. С. 8-11.

15. Соколовская Е.В. Цифровые иммерсивные среды: изменение восприятия и новые формы субъективности в современной культуре // Russian Studies in Culture and Society. 2025. № 9 (3). С. 101-122.

16. Умнова-Конюхова И.А., Алешкова И.А. Современное юридическое образование: актуальные вопросы внедрения цифровых технологий // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 4: Государство и право. 2022. № 2. С. 25-39.

17. Хакимова Н.Г., Гумерова М.М. Активные методы обучения как средство развития метапредметных компетенций студентов педвуза // Сибирский педагогический журнал. 2025. № 3. С. 131-139. DOI: 10.15293/1813-4718.2503.11.

18. Чопик О.А. Искусственный интеллект как фактор трансформации субъектной позиции студентов в высшем образовании // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 8-9. С. 54-73.

19. Шишов С.Е., Кальней В.А., Ряхимова Е.Г. Влияние иммерсивного обучения на внешнюю и внутреннюю мотивацию студентов // Гуманизация образования. 2023. № 1. С. 20-38. DOI: 10.24412/1029-3388-2023-1-20-38.

20. Яшин А.А. Виртуальные технологии в расследовании преступлений: перспективные направления и возможности использования // Адвокатская практика. 2022. № 6. С. 23-26.

The use of immersive technologies in the formation of information and legal competencies of future law enforcement professionals

David M. Koliada
Trainee Lecturer at the Faculty of Law
Donetsk State University
Donetsk, Russia
david_koliada@mail.ru
ORCID 0009-0001-1454-3220

Tatiana I. Bugaeva
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Engineering and Computational Pedagogy
Donetsk State University
Donetsk, Russia
bugaeva_tatyana@mail.ru
ORCID 0000-0003-1926-1633

Received 04.06.2028
Accepted 19.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/w4098-9943-2061-k
EDN HMRSED
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

Modern higher legal education is undergoing a qualitative transformation under the influence of accelerated digitalization of society and the rapid growth of the role of artificial intelligence in professional training. In the context of the active introduction of intelligent systems, new educational and practical realities are emerging, in which virtual and augmented realities become integral tools for training law enforcement officers. Immersive technologies allow for the simulation of complex law enforcement and procedural situations, the reproduction of legal procedures and the practice of law enforcement, providing students with interactive interaction with evidence and decision-making processes. The purpose of the study is to demonstrate the potential of immersive technologies and educational scenarios for their application in the training programs for future employees of law enforcement agencies and the judicial system, which will improve the quality of their information and legal professionalism, ensure the effective functioning of their training system in the context of digital transformation, and enhance the efficiency of decision-making in real-life law enforcement situations. The phenomenological approach was used as the methodological basis of this work, which allowed for a deeper understanding of the nature of visual experience within the framework of immersive technologies, particularly through the use of the phenomenon of «immersion» as a bodily and affective immersion in a perceived environment, and its role in shaping the information and legal competencies of future law enforcement professionals. Among the leading immersive technologies considered from the perspective of their applicability in the training of future law enforcement professionals, virtual and augmented reality are of particular importance. The article highlights software solutions that can be used as an effective tool for developing information and legal competencies in future law enforcement professionals. These include immersive VR games that simulate court proceedings, judicial simulation platforms, immersive investigative experiment technologies, virtual programs that simulate the crime scene or forensic work, the interactive virtual reality application «Nuremberg: VRdict of the Peoples» and more.

Keywords

immersive technologies, virtual reality, augmented reality, simulation trial, judicial simulation platform, virtual investigative experiment, online AR/VR project development platform, virtual laboratory.

References

1. Burtseva E.V., Rak I.P., Seleznev A.V. Formation of digital competencies among graduates of law specialties // Development of Education. 2024. Vol. 7. № 4. pp. 12-21.
2. Viderker V.V. Visual image and visualized text as visualization tools in the educational process at the university // Siberian Pedagogical Journal. 2025. № 5. pp. 56-65.
3. Vikhareva E.E. Virtual reality technology in the professional activity of a lawyer // Internauka. 2024. № 17-1 (334). pp. 12-13.
4. Dudyrev F.F., Maksimenkova O.V. Simulators and simulators in professional education: pedagogical and technological aspects // Educational Studies Moscow. 2020. № 3. pp. 255-276.
5. Eliseev A.V., Ryabikova D.L. Immersive technologies as a means of teaching law programs // Science in a Megapolis. 2023. № 1 (46).
6. Yeratova T.I. Technology of professional competence formation of bachelors of law at the

university // Scientific Notes of the Orel State University. 2021. № 2 (91). pp. 201-203.

7. Zakova A.S. The use of immersive technologies in teaching law students // Shamov Readings: Collection of Articles of the XVI International Scientific and Practical Conference. In 2 vols. (January 25 – 3 February, 2024, Moscow). Moscow: Scientific School of Educational Systems Management, 2024. pp. 533-536.

8. Ismailova N.P., Tsarainova A.M. Virtual and augmented reality in legal education // The World of Science, Culture, and Education. 2025. № 6(115). pp. 160-163.

9. Kornilov Yu.V., Popov A.A. On the terminology and classification of immersive technologies in education // Problems of Modern Pedagogical Education. 2020. № 68 (2). pp. 171-174. Access mode: https://cyberleninka.ru/artide/n/k-voprosu-o-terminologn-i-klassifkatsii-immersivnyh-tehnologiy-v-obrazovanii.

10. Kulaevsky A.V., Osykin D.A., Umrilov L.A. The use of VR technologies in the educational process in the study of the discipline «criminalistics» // Science. Education. Modernity. 2024. № 2 (June). pp. 98-105.

11. Muravyeva A.Yu., Oleinikova O.N. Immersive learning – a technology of the future or a temporary hobby? // Kazan Pedagogical Journal. 2023. № 1 (156). pp. 120-129.

12. Nemtinov V.A., Borisenko A.B., Morozov V.V., Nemtinova Yu.V. Improving the level of professional competencies using a virtual educational environment // Higher Education in Russia. 2021. Vol. 30. № 3. pp. 104-113.

13. Piskunova M.D., Pobokin P.A. The attitude of students to learning using virtual reality programs // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2021. № 2 (119). pp. 112-119.

14. Popova A.V. On the formation of a personalized educational environment in a modern university // Legal Education and Science. 2023. № 9. pp. 8-11.

15. Sokolovskaya E.V. Digital immersive environments: changing perceptions and new forms of subjectivity in modern culture // Russian Studies in Culture and Society. 2025. № 9 (3). pp. 101-122.

16. Umnova-Konyukhova I.A., Aleshkova I.A. Modern legal education: current issues of digital technology implementation // Social Sciences and Humanities. Russian and Foreign Literature. Series 4: State and Law. 2022. № 2. pp. 25-39.

17. Khakimova N.G., Gumerova M.M. Active teaching methods as a means of developing the meta-subject competencies of pedagogical university students // Siberian Pedagogical Journal. 2025. № 3. pp. 131-139.

18. Chopik O.A. Artificial intelligence as a factor of transformation of the subjective position of students in higher education // Higher Education in Russia. 2025. Vol. 34. № 8-9. pp. 54-73.

19. Shishov S.E., Kalney V.A., Ryakhimova E.G. The influence of immersive learning on the external and internal motivation of students // Humanization of Education. 2023. № 1. pp. 20-38. DOI: 10.24412/1029-3388-2023-1-20-38.

20. Yashin A.A. Virtual technologies in crime investigation: promising directions and possibilities of use // Lawyer Practice. 2022. № 6. pp. 23-26.

Литературное развитие современных школьников в условиях цифровой образовательной среды и трансформации читательских практик

Анна Вячеславовна Шмелева
Кандидат филологических наук, доцент
Государственный университет просвещения
Мытищи, Россия
lug-anna@yandex.ru
ORCID 0000-0002-6105-9407

Поступила в редакцию 09.06.2026
Принята 24.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 372.882
DOI 10.25726/b7825-6187-8232-l
EDN HOEYQY
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

Несовпадение между нормативно закреплённой моделью литературного развития, ориентированной на медленное аналитическое чтение печатного художественного текста, и реальной читательской повседневностью школьника, протекающей преимущественно на экране и в режиме фрагментарного потребления, образует методическую коллизию, до сих пор не получившую устойчивого разрешения. Цель работы состоит в построении теоретической модели литературного развития, учитывающей гибридизацию читательских практик и сохраняющей при этом ядро предметных результатов по литературе. Методический аппарат опирается на понятийно-категориальный и структурно-функциональный анализ, контент-анализ действующих нормативных документов и сопоставление методических подходов. Предложена четырёхкомпонентная авторская модель, в которой перцептивно-технологический, аналитико-интерпретационный, ценностно-смысловой и продуктивно-творческий компоненты соотнесены с типами читательской деятельности и требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Установлено, что экранное и печатное чтение поддерживают разные операции работы с текстом и потому должны рассматриваться не как конкурирующие, а как взаимодополняющие режимы. Выявлено, что слабым звеном гибридной модели выступает не доступ к технологиям, а дефицит аналитико-интерпретационных операций, которые экранная среда сама по себе не формирует. Задача школьного литературного образования в цифровой среде смещается от противопоставления печатного и экранного чтения к управляемому переключению между ними, при котором технологический ресурс подчинён смысловому анализу художественного текста.

Ключевые слова

литературное развитие, читательские практики, цифровая образовательная среда, цифровое чтение, школьное литературное образование, читательская грамотность, медиаобразование, трансмедийность.

Введение

Понятие литературного развития, сформировавшееся в отечественной методике во второй половине XX века в работах Н.Д. Молдавской и В.Г. Маранцмана, описывает поступательное усложнение

читательской деятельности: от эмоционального отклика на текст к его аналитической интерпретации и обобщению. Эта конструкция строилась на молчаливой предпосылке, что основным и почти единственным носителем художественного текста выступает печатная книга, а актом чтения признаётся сосредоточенное линейное прочтение от начала к концу. Цифровая образовательная среда подрывает обе предпосылки. Школьник всё чаще соприкасается с художественным произведением через экранную, фрагментированную, гипертекстуально организованную форму, и В.Ф. Чертов (Чертов, 2021) обоснованно ставит вопрос о пересмотре самих оснований литературного образования в условиях, когда меняется материальный носитель и сам характер чтения. Эта постановка вопроса задаёт рамку, в которой литературное развитие перестаёт быть синонимом работы с печатной книгой.

Возникающее напряжение носит не технологический, а методический характер. Нормативная модель, закреплённая во ФГОС основного общего образования и детализированная в федеральной рабочей программе по литературе, по-прежнему предполагает медленное вдумчивое чтение и развёрнутый анализ текста, тогда как реальная читательская практика подростка тяготеет к беглому просмотровому режиму и к восприятию коротких мультимодальных сообщений. О.В. Шухмина (Шухмина, 2022), анализируя читательские предпочтения школьников в цифровом обществе, фиксирует разрыв между репертуаром школьной программы и самостоятельным экранным чтением, а Е.И. Целикова и Е.Р. Ядровская (Целикова, 2021) связывают его с тем, что методика преподавания литературы запаздывает за изменением способа обращения с текстом. В специализированной литературе отсутствует консенсус относительно того, следует ли трактовать экранное чтение как угрозу литературному развитию или как его новый ресурс; позиция, сводящая цифровизацию к простому переносу прежних практик на новый носитель, представляется дискуссионной.

Расхождение оценок задаёт проблему работы. Если литературное развитие сохраняет прежнее ядро – аналитико-интерпретационную работу с художественным смыслом, – но протекает теперь в гибридной читательской среде, то требуется модель, которая удерживает это ядро и одновременно описывает, какие операции берёт на себя печатное чтение, а какие – экранное. Цель статьи состоит в построении такой модели и в соотнесении её компонентов с типологией читательских практик и с требованиями действующего стандарта. Решение опирается на разведение двух планов, которые в дискуссии о цифровом чтении обычно смешиваются: плана носителя (печатный или экранный) и плана читательской операции (декодирование, аналитическая интерпретация, ценностное осмысление, творческое преобразование).

Материалы и методы исследования

Работа выполнена методами понятийно-категориального и структурно-функционального анализа: уточняется содержание категории литературного развития, выделяются её компоненты и устанавливаются связи между ними и типами читательской деятельности. Сопоставление методических подходов (текстоцентрического, медиаобразовательного, трансмедийного) проведено по единым параметрам – ведущая операция чтения, тип носителя, предметный результат, риск редукции литературного содержания. Для соотнесения модели с нормативной рамкой применён контент-анализ действующих документов: федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287, зарегистрирован в Минюсте России 5 июля 2021 г., регистрационный № 64101, в редакции приказа от 18 июня 2025 г.), федеральной образовательной программы основного общего образования с входящей в неё федеральной рабочей программой по литературе, а также Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации (распоряжение Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 г. № 637-р).

Эмпирической опорой послужили положения перечисленных нормативных актов в действующих редакциях и систематизированные в отечественной методике характеристики читательских практик подростков 2021-2025 годов. Поскольку сопоставляются качественные параметры, а не количественные ряды, результат оформлен в виде описательных таблиц-матриц без числовых показателей: сводятся типы практик, компоненты модели, методические подходы и нормативные требования. Построение

авторской модели опирается на принцип разведения носителя и операции, что позволяет описывать переключение между печатным и экранным чтением как управляемый методический приём, а не как стихийное замещение одного режима другим.

Результаты и обсуждение

Разведение носителя и читательской операции требует предварительного уточнения того, что меняется в чтении при переходе на экран. Н.И. Ковалевская (Ковалевская, 2022) описывает становление нового типа читателя, для которого характерны нелинейная навигация, мозаичное восприятие и привычка к переключению между источниками; по её наблюдениям, цифровое чтение перестраивает не репертуар, а саму технику обращения с текстом. Близкие выводы делают Е.Е. Клопотова и С.Ю. Смирнова (Клопотова, 2024), показывая, что детское чтение в цифровую эпоху смещается от продолжительного погружения к коротким сессиям, перемежаемым иной экранной активностью. Эта перестройка касается прежде всего нижних, перцептивно-технологических операций; вопрос о том, затрагивает ли она аналитико-интерпретационный слой, остаётся открытым.

Само понятие литературного развития сохраняет в этой перестройке свою иерархическую структуру, заданную ещё Л.С. Выготским и Д.Б. Элькониным: над операцией декодирования надстраивается операция понимания, а над пониманием – ценностное осмысление и обобщение. Цифровая среда не отменяет эту иерархию, но смещает в ней нагрузку. То, что М. Маклюэн описывал как влияние носителя на характер сообщения, в школьной читательской практике проявляется как зависимость доступной читателю операции от формы текста: линейная печатная страница располагает к удержанию целого, тогда как фрагментированный экранный поток располагает к выборочному просмотру. Поэтому корректное описание литературного развития в цифровых условиях требует не отказа от прежней иерархии операций, а уточнения того, какой носитель и какая практика поддерживают каждый её уровень.

Различение поверхностного и углублённого чтения, закрепившееся в психологии чтения, помогает уточнить этот тезис. Поверхностное чтение обслуживает быстрый отбор и ориентировку, углублённое – реконструкцию смысла и его соотнесение с опытом читателя. Печатная книга по своим физическим свойствам подталкивает ко второму режиму, экранная лента – к первому, однако жёсткой привязки здесь нет: углублённое чтение возможно и на экране, если интерфейс и учебная задача его поддерживают, а поверхностное чтение нередко переносится и на печатный текст. Существенно, что школьная повседневность подростка наполнена преимущественно ситуациями, поощряющими поверхностный режим, и потому именно углублённое чтение оказывается практикой, которую без специального методического усилия школьник почти не тренирует. Этот вывод задаёт направление дальнейшего анализа: дефицит следует искать не в технологической оснащённости, а в распределении читательских операций между режимами.

Эмпирическую конкретизацию этому вопросу даёт работа М.Ю. Лебедевой (Лебедева, 2022), выполненная методом вербальных протоколов: при решении учебных читательских задач на цифровом тексте школьники чаще применяют стратегии поиска и отбора информации, реже – стратегии установления связей и обобщения, что косвенно свидетельствует о смещении читательского усилия в сторону навигации. Подобное смещение само по себе не равнозначно деградации литературного развития, однако оно перераспределяет нагрузку между операциями и тем самым меняет условия, в которых формируется аналитическое чтение художественного произведения.

Методический ответ на эти изменения в отечественной литературе оформился неоднородно. Н.В. Беляева (Беляева, 2021) трактует цифровую трансформацию преподавания литературы как модернизацию инструментария при сохранении прежних целей, тогда как А.А. Полумордвинова (Полумордвинова, 2024) переносит акцент на риск потери ученика, для которого школьное чтение конкурирует с куда более доступными экранными форматами. С.И. Грахова (Грахова, 2023) демонстрирует, что цифровые технологии способны включаться непосредственно в практику интерпретации текста – через комментирование, картирование сюжета, сопоставление редакций, – а не только в его поиск и презентацию. Здесь обнаруживается первая развилка позиций: одни авторы видят

в цифровой среде преимущественно средство доставки прежнего содержания, другие – среду, перестраивающую сами интерпретационные процедуры.

Наиболее далеко в сторону переосмысления содержания продвигается линия, связывающая литературное развитие с мультимодальностью текста. Е.С. Романичева (Романичева, 2022) вводит представление о мультимедийном чтении как о практике, при которой словесный текст воспринимается в связке с визуальным и звуковым рядом, и настаивает, что школьный анализ должен распространяться на эту связку, а не игнорировать её как внеположную литературе. В.И. Токтарова и Д.А. Семенова (Токтарова, 2023) описывают цифровой образовательный сторителлинг как многокомпонентную модель, в которой учебный нарратив разворачивается через несколько цифровых форматов; перенесённая на литературный материал, эта логика задаёт трансмедийный поворот в стратегиях обучения, при котором художественный сюжет существует сразу в нескольких медийных воплощениях, а нарративные практики на уроке литературы строятся на переходах между ними. Эта позиция продуктивна, поскольку позволяет рассматривать экранную активность не как отвлечение от текста, а как материал для аналитической работы; вместе с тем она несёт риск, при котором внимание к медийной форме вытесняет работу с собственно словесным художественным смыслом, и риск этот в трансмедийной методике, по всей видимости, недооценён. Если перенос сюжета в иную медийную форму превращается в самоцель, аналитико-интерпретационная операция подменяется операцией опознавания знакомого содержания в новом оформлении, что для литературного развития контрпродуктивно.

Третью группу образуют работы, описывающие литературное развитие через модели и компетенции. Л.И. Коновалова (Коновалова, 2023) выстраивает педагогические модели взаимодействия, поддерживающие развитие чтения школьников в цифровой среде, и связывает результативность с характером посредничества взрослого, а не с насыщенностью среды техникой. Е.В. Качева (Качева, 2024) рассматривает формирование читательской компетентности в опоре на ресурс школьных библиотек, которые в цифровых условиях меняют функцию – от хранения фонда к навигации в нём. И.Д. Борченко (Борченко, 2024) фиксирует движение от грамотности к постграмотности, при котором культурологический аспект читательской компетентности выходит на первый план, а Е.Ю. Фивейская и Д.В. Накисбаев (Фивейская, 2024) разрабатывают теоретико-методологические основания развития цифровой медиаграмотности школьников. Сопоставление этих линий обнаруживает общий дефицит: компетентностные описания подробно фиксируют, что читатель должен уметь, но реже указывают, какая именно читательская операция и на каком носителе формирует соответствующее умение.

Из трёх обозначенных линий наиболее развёрнутого разбора заслуживает трансмедийная, поскольку именно она дальше других уводит от прежнего понимания литературного развития и потому острее ставит вопрос о границах допустимого. Её сила в том, что она впервые описывает экранную активность школьника не как помеху, а как учебный материал, поддающийся анализу: сопоставление книжного сюжета с его экранизацией, игрой или фанатским продолжением открывает возможность обсуждать выбор средств, точку зрения, трансформацию смысла при смене носителя. Её уязвимость в том, что граница между анализом перехода смысла и простым перечислением медийных воплощений методически не закреплена, и на практике трансмедийный урок легко соскальзывает к каталогизации форматов. Текстоцентрическая и медиаобразовательная линии в этом отношении устроены проще: первая жертвует связью с практикой ради сохранения анализа, вторая жертвует анализом ради связи с практикой. Интегративное решение, к которому склоняется дальнейшее изложение, удерживается между этими полюсами при условии, что аналитическая операция сохранена в качестве несущей, а медийный материал введён в подчинённую ей позицию.

Сведение перечисленных позиций к единой рамке возможно при условии, что читательские практики школьника описываются не оценочно (печатное чтение как «правильное», экранное как «поверхностное»), а функционально – через ведущую операцию, темп и характер обращения с художественным смыслом. Систематизация наблюдаемых практик по этим параметрам разводит их на три относительно устойчивых типа, между которыми школьник переключается в течение одного учебного эпизода (табл. 1).

Таблица 1. Функциональная типология читательских практик современного школьника

Параметр	Печатное аналитическое чтение	Экранное просмотровое чтение	Гибридное навигационное чтение
Ведущая операция	Последовательное декодирование и удержание целого	Сканирование, выборка фрагментов	Переключение между источниками, сопоставление
Темп и линейность	Медленный, линейный, с возвратами к прочитанному	Быстрый, прерывистый, нелинейный	Переменный, задаётся задачей, а не текстом
Носитель	Печатная книга, статичный текст	Экран, лента коротких сообщений	Совокупность экранных и печатных источников
Отношение к художественному смыслу	Смысл реконструируется из целого текста	Смысл сводится к узнаваемому фрагменту	Смысл собирается из разнородных свидетельств
Типичная учебная ситуация	Анализ произведения, медленное чтение	Поиск факта, предварительное знакомство	Подготовка проекта, сопоставление трактовок

Источник: составлено автором.

Разнесение практик по операциям, а не по носителям, показывает, что ни одна из них не покрывает литературное развитие целиком. Печатное аналитическое чтение обеспечивает реконструкцию художественного целого, но не формирует навыков навигации в разнородных источниках; экранное просмотровое чтение развивает быстрый отбор, оставляя незатронутой работу со смыслом; гибридное навигационное чтение поддерживает сопоставление трактовок, однако требует уже сформированной способности к анализу, иначе вырождается в коллекцию несвязанных фрагментов. Отсюда следует, что задача школьного литературного образования смещается с выбора «правильного» носителя на управление переключением между операциями. Именно это переключение и должна описывать модель литературного развития, пригодная для цифровой среды.

Предлагаемая авторская модель строится на разведении четырёх компонентов литературного развития, каждый из которых опирается на определённую читательскую операцию и потому по-разному распределяется между печатным и экранным режимами. Перцептивно-технологический компонент отвечает за декодирование текста на конкретном носителе, включая навыки экранной навигации; он развивается в любой читательской практике и в цифровой среде формируется почти стихийно. Аналитико-интерпретационный компонент охватывает реконструкцию художественного смысла – выявление мотивов, композиции, точки зрения, подтекста; он составляет ядро литературного развития и, как показывает анализ практик, экранной средой сам по себе не поддерживается. Ценностно-смысловой компонент связывает прочитанное с системой ценностей читателя и с культурным контекстом; продуктивно-творческий компонент реализуется в создании собственного текста или иного продукта на основе прочитанного. Соотношение компонентов с операциями и практиками-носителями сведено в таблице (табл. 2).

Таблица 2. Компоненты авторской модели литературного развития и их операциональная опора

Компонент модели	Ведущая читательская операция	Практика-носитель	Зона риска редукции
Перцептивно-технологический	Декодирование текста и навигация по носителю	Экранное и печатное чтение в равной мере	Подмена чтения просмотром при избытке экрана
Аналитико-интерпретационный	Реконструкция художественного смысла из целого	Преимущественно печатное аналитическое чтение	Свёртывание анализа до опознавания фрагмента

Ценностно-смысловой	Соотнесение прочитанного с ценностями и контекстом	Аналитическое и гибридное чтение	Замещение осмысления реакцией на медийную форму
Продуктивно-творческий	Создание собственного текста или медиапродукта	Гибридное навигационное чтение	Превосходство оформления над содержанием

Источник: составлено автором.

Расположение компонентов в таблице обнаруживает асимметрию, которая и образует слабое звено гибридной модели. Перцептивно-технологический компонент в цифровой среде получает избыточную поддержку: экранная повседневность тренирует навигацию непрерывно. Продуктивно-творческий компонент также находит опору, поскольку цифровые инструменты понижают порог создания собственного продукта. Аналитико-интерпретационный компонент оказывается в наименее благоприятном положении – ни просмотровое, ни навигационное чтение не вынуждают читателя реконструировать художественное целое, а печатное аналитическое чтение, на котором этот компонент традиционно держался, занимает в реальной практике подростка всё меньшую долю. Дефицит литературного развития в цифровых условиях, по всей видимости, локализован не в доступе к технологиям и не в технике чтения, а именно в аналитико-интерпретационном слое.

Переменной, которая перераспределяет нагрузку между компонентами, выступает характер посредничества учителя. Цифровая среда сама по себе нейтральна по отношению к аналитико-интерпретационному компоненту: один и тот же электронный ресурс способен обслуживать и поверхностный просмотр, и углублённый разбор – различие задаётся не ресурсом, а вопросом, который учитель адресует тексту. Когда экранный инструмент вводится без такого вопроса, он усиливает уже избыточный перцептивно-технологический компонент и оставляет аналитический слой нетронутым. Когда тот же инструмент подчинён задаче реконструкции смысла, он переносит часть аналитической работы в цифровую форму, не свёртывая её. Меняется при этом и функция школьной библиотеки: из хранилища фонда она превращается в среду навигации, где ценность смещается с обладания текстом на умение отобрать и сопоставить источники. Это смещение функции согласуется с выявленной асимметрией компонентов и подтверждает, что узким местом выступает не доступ, а аналитическая обработка доступного.

Вывод о смещении дефицита в аналитико-интерпретационную зону меняет трактовку нормативных требований. Действующий стандарт основного общего образования предметные результаты по литературе формулирует преимущественно в терминах анализа и интерпретации художественного текста, а не в терминах носителя; одновременно он впервые детализирует требования к применению электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Сопоставление групп нормативных требований с печатными и цифровыми педагогическими средствами и с компонентами модели позволяет увидеть, где цифровое средство усиливает результат, а где способно его подменить (табл. 3).

Таблица 3. Соответствие требований ФГОС основного общего образования по литературе и педагогических средств цифровой среды

Группа предметных требований	Печатное средство	Цифровое средство	Поддерживаемый компонент
Восприятие и осмысленное чтение текста	Медленное чтение, чтение вслух	Аудиоверсия, размеченный электронный текст	Перцептивно-технологический
Анализ произведения (тема, композиция, образ)	Аналитическая беседа, письменный разбор	Цифровое картирование сюжета, комментирование	Аналитико-интерпретационный

Интерпретация и оценка прочитанного	Сочинение, дискуссия	Сопоставление экранизаций и редакций	Ценностно-смысловой
Создание собственных высказываний	Отзыв, эссе	Буктрейлер, цифровой нарратив	Продуктивно-творческий
Применение электронного обучения	Не предусмотрено напрямую	Образовательная платформа, электронный ресурс	Перцептивно-технологический

Источник: составлено автором по тексту приказа Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287 (в редакции от 18 июня 2025 г.).

Матрица показывает, что цифровое средство надёжно усиливает результат там, где операция изначально технологична либо продуктивна – при восприятии текста, при создании собственного высказывания. В строке анализа произведения цифровое средство (картирование сюжета, послойное комментирование) способно поддержать аналитико-интерпретационный компонент, но лишь при условии, что инструмент подчинён вопросу о художественном смысле, а не замещает его внешней операцией разметки. В строке интерпретации и оценки сопоставление экранизаций несёт двойственный потенциал: оно обогащает ценностно-смысловой компонент, когда служит поводом для анализа расхождений между трактовками, и обедняет его, когда экранизация воспринимается как равноценная замена чтения. Двойственность снимается не выбором средства, а его методической оснасткой – тем, какая читательская операция поставлена в центр учебного эпизода.

Отдельного внимания заслуживает продуктивно-творческий компонент, в котором цифровая среда раскрывается наиболее полно и одновременно создаёт наименее очевидную ловушку. Буктрейлер, цифровой нарратив, читательский блог понижают порог создания собственного высказывания и втягивают в работу с текстом тех учеников, для которых классическое сочинение остаётся недоступным жанром. Продукт при этом нередко оценивается по технологическому исполнению – по качеству монтажа, оформления, звука, – тогда как для литературного развития значим иной критерий: насколько созданный продукт опирается на понимание художественного смысла исходного текста. Творческая работа, выполненная технически безупречно, но построенная на поверхностном прочтении, фиксирует развитие продуктивно-технологических навыков и при этом не свидетельствует о приращении аналитико-интерпретационного компонента. Согласование критериев оценки с компонентами модели, по всей видимости, и отделяет творческое задание, работающее на литературное развитие, от внешне сходного задания, работающего лишь на освоение инструмента.

Соотнесение модели с типологией методических подходов завершает построение. Текстоцентрический подход удерживает аналитико-интерпретационное ядро, но слабо описывает экранные практики; медиаобразовательный подход подробно работает с экранной формой, рискуя сместить фокус с художественного смысла на медийный носитель; трансмедийно-интегративный подход, к которому тяготеет предлагаемая модель, удерживает анализ смысла в качестве ведущей операции и одновременно включает экранные практики как управляемый ресурс. Сравнение подходов по единым параметрам сведено в заключительной таблице (табл. 4).

Таблица 4. Сопоставление методических подходов к литературному развитию в цифровой среде

Параметр сравнения	Текстоцентрический подход	Медиаобразовательный подход	Трансмедийно-интегративный подход
Ведущая операция	Аналитическая интерпретация текста	Анализ медийной формы сообщения	Интерпретация смысла с опорой на разные носители
Статус экранного чтения	Внешнее по отношению к предмету	Основной материал работы	Управляемый вспомогательный ресурс

Предметный результат	Глубокий анализ ограниченного круга текстов	Критическое восприятие медиатекста	Анализ смысла при гибкой смене носителя
Основной риск	Разрыв с реальной практикой школьника	Вытеснение художественного смысла формой	Перегрузка эпизода переключениями

Источник: составлено автором.

Расположение подходов по нарастанию роли экранных практик выявляет закономерность: устойчивость литературного развития определяется не долей цифровых средств, а тем, удержана ли аналитико-интерпретационная операция в позиции ведущей. Текстоцентрический подход удерживает её ценой разрыва с повседневным чтением подростка; медиаобразовательный подход восстанавливает связь с практикой, но рискует утратить ядро; трансмедийно-интегративный подход сохраняет ядро при условии методически жёсткого подчинения экранного ресурса смысловому анализу. Перегрузка эпизода частыми переключениями между носителями выступает оборотной стороной этого подхода и сдерживает его эффективность, когда сопоставление источников вводится раньше, чем у читателя сложилась способность к анализу отдельного текста.

Распределение режимов чтения по этапам литературного развития уточняет, как управляемое переключение реализуется во времени. На раннем этапе, когда складывается перцептивно-технологический компонент, экранное и печатное чтение равноправны, и приоритет отдаётся устойчивости самого навыка чтения вне зависимости от носителя. На этапе становления аналитико-интерпретационного компонента ведущая роль возвращается к печатному аналитическому чтению или к экранному чтению, специально оснащённому средствами разметки и комментирования, поскольку здесь требуется удержание целого и медленный темп. На завершающем этапе, когда аналитическая операция уже сформирована, гибридное навигационное чтение раскрывает свой потенциал: сопоставление трактовок и работа с разнородными источниками опираются на готовую способность к анализу и не вырождаются в коллекционирование фрагментов. Нарушение этой последовательности – введение навигационных и трансмедийных задач до того, как сложился аналитический компонент, – и порождает наблюдаемый эффект поверхностности, который ошибочно приписывается самому экрану.

Собранная картина складывается в пользу интегративной трактовки, обозначенной в постановке проблемы. Печатное и экранное чтение поддерживают разные операции и потому не конкурируют за один и тот же результат, а распределяются по компонентам литературного развития. Перцептивно-технологический и продуктивно-творческий компоненты в цифровой среде обеспечены с избытком; ценностно-смысловой компонент развивается при методическом сопровождении; аналитико-интерпретационный компонент требует целенаправленного удержания, поскольку ни одна из массовых экранных практик его не формирует. Управление переключением между режимами чтения, а не выбор одного из них, и составляет, по всей видимости, операциональное содержание литературного развития в условиях гибридной читательской среды.

Заключение

Разведение плана носителя и плана читательской операции снимает мнимую конкуренцию печатного и экранного чтения. Литературное развитие держится не на материальной форме текста, а на аналитико-интерпретационной работе со смыслом, которая в равной степени может опираться на печатный и на экранный источник, если эта работа поставлена в центр учебного эпизода. Четыре выделенных компонента распределяются между читательскими практиками неравномерно, и именно неравномерность задаёт точку приложения методических усилий.

Главный содержательный итог касается локализации дефицита. В цифровой среде перцептивно-технологический и продуктивно-творческий компоненты поддерживаются повседневной экранной активностью почти без участия школы, тогда как аналитико-интерпретационный компонент лишается прежней опоры на медленное печатное чтение и не получает новой со стороны просмотровых и

навигационных практик. Следовательно, цель литературного образования в гибридных условиях смещается с обеспечения доступа к текстам и технологиям, который и без того избыточен, на удержание аналитической операции в позиции ведущей. Цифровое средство усиливает результат тогда, когда подчинено вопросу о художественном смысле, и подменяет его, когда вытесняет этот вопрос внешней операцией – разметкой, поиском, опознаванием знакомого сюжета в новой медийной форме.

Сопоставление методических подходов подтверждает, что устойчивость результата определяется не долей цифровых средств в уроке. Текстоцентрическая методика сохраняет ядро литературного развития ценой разрыва с реальным чтением подростка, медиаобразовательная восстанавливает эту связь с риском утраты ядра, а трансмедийно-интегративная удерживает и то и другое лишь при методически строгом подчинении экранного ресурса смысловому анализу. Перегрузка занятия переключениями между носителями ослабляет даже наиболее перспективный из подходов.

Построенная модель переводит дискуссию о цифровом чтении из оценочной плоскости в операциональную: вопрос не в том, вреден экран или полезен, а в том, какая читательская операция закреплена за каждым режимом чтения и как организовано управляемое переключение между ними. Литературное развитие современного школьника в цифровой образовательной среде описывается как согласованная работа четырёх компонентов, ведущим из которых остаётся анализ художественного смысла. Из этого положения вытекает простое правило отбора заданий: цифровой инструмент включается в урок литературы тогда, когда он переносит в экранную форму аналитическую работу с текстом, и не включается, когда лишь дублирует уже избыточно натренированную навигацию. Соразмерность экранного ресурса аналитической задаче, а не его объём, и определяет, поддерживает ли цифровая среда литературное развитие или имитирует его внешними признаками.

Список литературы

1. Беляева Н.В. Модернизация преподавания литературы в школе в условиях цифровой трансформации образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2021. Т. 15. № 3. С. 87-94.
2. Борченко И.Д., Качева Е.В. От грамотности к постграмотности. Вопросы культурологического аспекта читательской компетентности школьников в условиях цифровизации образования // Воспитание школьников. 2024. № 6. С. 74-80.
3. Грахова С.И. Цифровые технологии в практике интерпретации текста в школе // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-1. С. 107-110.
4. Качева Е.В. Формирование читательской компетентности в условиях цифровизации: возможности школьных библиотек // Вестник культуры и искусств. 2024. № 2 (78). С. 7-18.
5. Клопотова Е.Е., Смирнова С.Ю. Детское чтение в цифровую эпоху // Современная зарубежная психология. 2024. Т. 13. № 3. С. 113-122.
6. Ковалевская Н.И. Цифровое чтение: формирование нового типа читателя // Труды БГТУ. Серия 4: Принт- и медиатехнологии. 2022. № 1 (255). С. 159-165.
7. Коновалова Л.И. Педагогические модели и стратегии взаимодействия в развитии чтения школьников в современной цифровой среде // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 18-23.
8. Лебедева М.Ю. Стратегии работы с цифровым текстом для решения учебных читательских задач: исследование методом вербальных протоколов // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 244-270.
9. Полумордвинова А.А. Цифровизация литературного образования: как не «потерять» ученика? // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 4. С. 294-310.
10. Романичева Е.С. Мультимедийное чтение: от «стихийной» практики к школьному анализу художественного произведения // Литература в школе. 2022. № 4. С. 86-97.
11. Токтарова В.И., Семенова Д.А. Цифровой образовательный сторителлинг: возможности и перспективы // Казанский педагогический журнал. 2023. № 1. С. 57-67.
12. Фивейская Е.Ю., Накисбаев Д.В. Развитие цифровой медиаграмотности школьников в контексте профильного обучения: теоретическая основа и методология // Вестник Российского

университета дружбы народов. Серия: Государственное и муниципальное управление. 2024. Т. 11. № 4. С. 443-452.

13. Целикова Е.И., Ядровская Е.Р. Вопросы методики преподавания литературы и новая актуальность // Мир русского слова. 2021. № 4. С. 73-81.

14. Чертов В.Ф. Чтение и литературное образование в цифровую эпоху: приглашение к дискуссии и поиску // Литература в школе. 2021. № 1. С. 9-21.

15. Шухмина О.В. Читательские предпочтения школьников в цифровом обществе // Наука в мегаполисе. 2022. № 5 (40).

Literary development of contemporary schoolchildren in the digital educational environment and the transformation of reading practices

Anna V. Shmeleva
Candidate of Philology, Associate Professor
State University of Education
Mytishchi, Russia
lug-anna@yandex.ru
ORCID 0000-0002-6105-9407

Received 09.06.2026
Accepted 24.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 372.882
DOI 10.25726/b7825-6187-8232-l
EDN HOEYQY
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 mismatch between the normatively fixed model of literary development, oriented towards slow analytical reading of a printed text, and the actual reading routine of a schoolchild, which unfolds mostly on screen and in a fragmentary mode, forms a methodological collision without a stable resolution. The aim is to construct a theoretical model of literary development that accounts for the hybridisation of reading practices while preserving the core of subject results in literature. The apparatus rests on conceptual and structural-functional analysis, content analysis of current regulatory documents and a comparison of methodological approaches. A four-component author's model is proposed, in which the perceptual-technological, analytical-interpretive, value-semantic and productive-creative components are correlated with types of reading activity and with the requirements of the federal state educational standard of basic general education. Screen reading and print reading support different operations and act as complementary rather than competing modes distributed across the stages of literary development. The weak link is not access to technology but a deficit of analytical-interpretive operations that the screen environment does not form by itself. The task of school literary education thus shifts from opposing the two modes towards a controlled switching between them, in which the technological resource is subordinated to the semantic analysis of the text.

Keywords

literary development, reading practices, digital educational environment, digital reading, school literary education, reading literacy, media education, transmediality.

References

1. Belyaeva N.V. Modernisation of literature teaching at school under the digital transformation of education // Russian Journal of the Humanities. 2021. Vol. 15. № 3. pp. 87-94.
2. Borchenko I.D., Kacheva E.V. From literacy to post-literacy: the cultural aspect of schoolchildren's reading competence under the digitalisation of education // Education of Schoolchildren. 2024. № 6. pp. 74-80.
3. Grakhova S.I. Digital technologies in the practice of text interpretation at school // Problems of Modern Teacher Education. 2023. № 78-1. pp. 107-110.
4. Kacheva E.V. The formation of reading competence under digitalisation: the potential of school libraries // Bulletin of Culture and Arts. 2024. № 2 (78). pp. 7-18.
5. Klopotova E.E., Smirnova S.Yu. Children's reading in the digital age // Journal of Modern Foreign Psychology. 2024. Vol. 13. № 3. pp. 113-122.
6. Kovalevskaya N.I. Digital reading: the formation of a new type of reader // Proceedings of BSTU. Series 4: Print and Media Technologies. 2022. № 1 (255). pp. 159-165.
7. Konovalova L.I. Pedagogical models and interaction strategies in the development of schoolchildren's reading in the contemporary digital environment // Lifelong Education. 2023. № 3 (45). pp. 18-23.
8. Lebedeva M.Yu. Strategies of working with digital text for solving educational reading tasks: a verbal protocol study // Education Issues. 2022. № 1. pp. 244-270.
9. Polumordvinova A.A. Digitalisation of literary education: how not to «lose» the student? // Scientific and Methodological Electronic Journal Koncept. 2024. № 4. pp. 294-310.
10. Romanicheva E.S. Multimedia reading: from a spontaneous practice to the school analysis of a literary work // Literature at School. 2022. № 4. pp. 86-97.
11. Toktarova V.I., Semenova D.A. Digital educational storytelling: opportunities and prospects // Kazan Pedagogical Journal. 2023. № 1. pp. 57-67.
12. Fiveyskaya E.Yu., Nakisbaev D.V. The development of schoolchildren's digital media literacy in the context of specialised education: theoretical basis and methodology // RUDN Journal of Public Administration. 2024. Vol. 11. № 4. pp. 443-452.
13. Tselikova E.I., Yadrovskaya E.R. Issues of the methodology of teaching literature and their new relevance // The World of the Russian Word. 2021. № 4. pp. 73-81.
14. Chertov V.F. Reading and literary education in the digital age: an invitation to discussion and inquiry // Literature at School. 2021. № 1. pp. 9-21.
15. Shukhmina O.V. Reading preferences of schoolchildren in a digital society // Science in a Megapolis. 2022. № 5 (40).

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Intercultural pedagogical competence as a factor of learning effectiveness in the context of the flipped classroom

Yumeng Ye
Specialist-expert
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
yeyumeng8@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 16.06.2026
Accepted 23.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 37.013.42
DOI 10.25726/e3029-4891-7483-z
EDN HOTQOI
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article examines intercultural pedagogical competence as a factor of learning effectiveness in the context of the flipped classroom model. The relevance of the study is determined by the combination of two trends in contemporary education: the digital transformation of the learning process and the increasing cultural heterogeneity of the student audience. The aim of the article is to theoretically substantiate the role of the teacher's intercultural pedagogical competence in ensuring the effectiveness of flipped learning. Based on the analysis of scientific literature, the article clarifies the content of this concept and identifies its cognitive, communicative, methodological, affective-value, and reflective components. It is shown that the flipped classroom in a multicultural educational environment is not a culturally neutral technology, since students' preparation, interaction, cooperation, and reflection are mediated by different educational traditions and communicative norms. The article proposes a conceptual model explaining the influence of intercultural pedagogical competence on learning effectiveness through the quality of flipped classroom organization. It is concluded that this competence is not an external supplement, but an internal condition for the successful implementation of flipped learning in a multicultural environment.

Keywords

Intercultural pedagogical competence, flipped classroom, learning effectiveness, multicultural educational environment, pedagogical interaction.

Introduction

The transformation of contemporary education is shaped by two interrelated processes: the digital reorganization of teaching and learning and the growing cultural diversity of educational environments. In higher education, these processes are reflected in the spread of blended and flipped learning models, as well as in the need to organize learning for students with different linguistic, cultural, and educational backgrounds. Therefore, teaching effectiveness can no longer be explained only by educational technologies or instructional methods; it also depends on the teacher’s ability to organize pedagogical interaction in culturally heterogeneous groups.

The flipped classroom clearly illustrates this shift. Its basic principle is to transfer initial acquaintance

with learning content to the pre-class stage, while classroom time is used for discussion, clarification, problem solving, cooperation, and reflection. This model changes the roles of teacher and students: the teacher becomes a designer of learning situations and a mediator of interaction, while students take greater responsibility for preparation, participation, and collaborative knowledge construction. However, in multicultural educational contexts, these processes are not culturally neutral. Students may differ in their expectations of teacher authority, communication styles, readiness for autonomous learning, attitudes toward group work, and ways of responding to feedback.

In this context, intercultural pedagogical competence becomes a significant factor in the effective implementation of the flipped classroom. Unlike general intercultural competence or intercultural communicative competence, it refers to the teacher's professional capacity to design, organize, mediate, and evaluate learning in culturally diverse educational environments. It includes cultural awareness, methodological adaptation, inclusive communication, motivational support, reflective orientation, and pedagogical flexibility. These qualities influence the accessibility of pre-class materials, the quality of classroom interaction, the balance of collaborative learning, and the effectiveness of feedback and reflection.

The relevance of the problem is determined by a theoretical gap in existing research. Studies of the flipped classroom often focus on technological tools, instructional design, student engagement, or academic achievement, while its intercultural dimension remains insufficiently conceptualized. Conversely, studies of intercultural competence mainly address communication, language education, or teacher professional development, without fully explaining how intercultural pedagogical competence affects the organization and effectiveness of specific teaching models. Thus, the relationship between intercultural pedagogical competence and learning effectiveness in the flipped classroom requires systematic conceptual analysis.

The aim of this article is to theoretically substantiate intercultural pedagogical competence as a factor of learning effectiveness in the context of the flipped classroom. To achieve this aim, the article clarifies the concept and structure of intercultural pedagogical competence, examines the flipped classroom as an intercultural pedagogical environment, identifies the mechanisms through which teacher competence influences learning effectiveness, and proposes a conceptual model explaining this relationship.

The article is theoretical in nature and does not include empirical research. Its methodological basis consists of the analysis and synthesis of literature on intercultural competence, teacher professionalism, culturally responsive pedagogy, flipped learning, and learning effectiveness. The methods used include theoretical generalization, conceptual clarification, comparative analysis, and pedagogical modeling. The scientific novelty of the article lies in interpreting intercultural pedagogical competence not as an external supplement to flipped learning, but as an internal condition determining the quality of its implementation in multicultural educational environments.

Materials and research methods

The concept of intercultural pedagogical competence emerges at the intersection of intercultural competence, teacher professionalism, intercultural communication, and culturally responsive pedagogy. These concepts are related but not identical. Intercultural competence refers to the ability to understand cultural differences, interpret meanings formed in different sociocultural contexts, and interact appropriately with representatives of other cultures. In recent educational research, it is understood not as knowledge of national cultures, but as a combination of attitudes, interpretive skills, openness, critical awareness, and readiness for dialogue (Al-Afifi, 2025). This is significant for education, since the classroom is not culturally neutral: it brings together different cultural experiences, communication norms, and expectations of learning.

Pedagogical competence refers to the teacher's ability to formulate learning goals, select content, choose methods, manage interaction, assess outcomes, and support students' development. Yet in culturally heterogeneous groups, general pedagogical skills are insufficient unless the teacher can recognize the cultural dimension of pedagogical situations. The same teaching method, feedback form, or classroom discussion model may be perceived differently by students shaped by different educational traditions. Students' willingness to ask questions, express disagreement, participate in group work, or show initiative may depend not only on motivation, but also on previous learning experience and culturally formed norms of academic behavior.

Intercultural communicative competence is closer to the problem under consideration, but it does not fully cover it. It usually denotes the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations, especially in foreign language education. However, research shows that teachers may recognize intercultural aims while still interpreting culture narrowly as customs, traditions, holidays, or national characteristics (Gong, 2022). Such an approach is insufficient, because culture influences not only communication content, but also the organization of learning itself. The teacher is not merely a participant in intercultural communication; he or she structures the conditions under which communication becomes educationally productive.

In this article, intercultural pedagogical competence is understood as the teacher's integrated professional capacity to design, organize, mediate, and evaluate learning in culturally diverse educational contexts. It is not limited to cultural awareness or polite communication. Its essence lies in the teacher's readiness to adapt learning materials, organize inclusive interaction, prevent or resolve misunderstandings, support participation, and use cultural differences as a learning resource. This is especially important in the flipped classroom, where learning includes pre-class independent work, classroom interaction, collaborative activity, and reflection. Cultural differences may influence how students understand instructions, prepare before class, participate in discussion, respond to peer work, and interpret feedback.

The structure of intercultural pedagogical competence includes cognitive, communicative, methodological, affective-value, and reflective components. The cognitive component includes knowledge of cultural differences, educational traditions, value orientations, and variations in learning styles, as well as sensitivity to the relationship between cultural background and learning behavior. For example, a student's silence should not automatically be interpreted as passivity; it may be connected with language insecurity, respect for teacher authority, unfamiliarity with open discussion, or fear of losing face. A culturally competent teacher avoids quick judgments and identifies what pedagogical support is needed in a specific situation.

The communicative component is expressed in the ability to build clear, respectful, and inclusive interaction. It includes accessible explanations, culturally sensitive feedback, dialogic communication, and strategies for managing misunderstanding or unequal participation. In multicultural classrooms, communication problems often arise not from students' lack of ability, but from different expectations about interaction. The teacher's task is to create conditions in which different forms of participation are recognized and gradually brought into meaningful dialogue. Russian pedagogical research also emphasizes the importance of interactive technologies, including the flipped classroom, case studies, CLIL, and simulation tasks, in preparing future teachers for intercultural educational interaction (Sidorenko, 2022).

The methodological component is especially significant for the flipped classroom. Since students encounter new material before class, the quality and accessibility of pre-class resources largely determine subsequent classroom work. If videos, texts, tasks, or examples are based on only one cultural perspective, some learners may fail to understand their context or relevance. Therefore, the teacher needs to select culturally diverse examples, provide scaffolding, formulate clear guiding questions, and design tasks that encourage comparison rather than passive reproduction. Studies of flipped learning underline the importance of learner autonomy, pre-class preparation, and thoughtful organization of learning activities (Zhang, 2020); in multicultural groups, these elements require attention to students' educational experience and readiness for independent learning.

The affective-value component is associated with respect for diversity, rejection of ethnocentrism, and the creation of a psychologically safe learning environment. This directly influences students' willingness to participate. Learners are more likely to ask questions, express uncertainty, and share their views when their cultural background and previous learning experience are not treated as a deficit. In the flipped classroom, where much class time is devoted to discussion, problem solving, and cooperation, such an atmosphere is essential.

The reflective component concerns the teacher's ability to analyze personal assumptions, communication patterns, expectations of «proper» student behavior, and possible assessment biases. Reflection also involves attention to student feedback and to the real effects of teaching decisions. A task that seems clear to the teacher may be interpreted differently by students with other educational backgrounds, while an apparently neutral assessment criterion may privilege one style of argumentation or expression. Therefore, intercultural pedagogical competence cannot be treated as a fixed set of techniques; it develops through

continuous professional reflection and adjustment of teaching practice. Reviews of flipped classroom research similarly show that the success of this model depends not only on digital tools or video lectures, but also on teacher preparation, flexibility, and responsiveness to learners' needs (Qi, 2024).

The pedagogical significance of intercultural pedagogical competence lies in changing the way cultural diversity is perceived in the educational process. Without appropriate mediation, diversity may become a source of misunderstanding, unequal participation, or reduced motivation; with competent pedagogical organization, it becomes a resource for comparison, dialogue, critical thinking, and deeper understanding. In the flipped classroom, this competence helps prepare culturally accessible materials before class, supports balanced interaction and cooperation during class, and encourages reflection, feedback, and learner autonomy after class. Thus, intercultural pedagogical competence affects learning effectiveness not as an external addition to the flipped classroom, but as one of the conditions of its successful implementation in a multicultural educational environment.

Results and discussion

The flipped classroom should not be understood simply as a technical rearrangement of lectures and homework, but as a reorganization of the whole learning process. Its basic logic is to move initial acquaintance with learning content to the pre-class stage, while classroom time is used for discussion, clarification, problem solving, cooperation, and knowledge application. This shift changes the roles of both teacher and students: the teacher becomes a designer of learning situations, facilitator of interaction, provider of feedback, and organizer of a learning community, while students move from passive reception toward preparation, participation, cooperation, and reflection.

This transformation explains the connection between flipped learning and active learning. Li, Lund and Nordsteien note that flipped learning in higher education is widely associated with active learning, although the theoretical link between them is not always sufficiently articulated (Li, 2023). Therefore, the flipped classroom should not be reduced to recording lectures or placing materials online. Its pedagogical value lies in the coherence between pre-class, in-class, and post-class activities: students process information independently, bring it into classroom interaction, test it through dialogue and practice, and reconsider it through feedback and reflection.

The flipped classroom is not only a blended learning model, but also a specific pedagogical environment. Baig and Yadegaridehkordi show that its implementation in higher education depends on the interaction of technologies, learning activities, course design, teacher readiness, student engagement, and implementation challenges (Baig, 2023). This is especially relevant for culturally heterogeneous classrooms. When students differ in language proficiency, academic habits, cultural expectations, and previous educational experience, the flipped classroom cannot function as a universal technique. It requires flexible design that considers how learners prepare before class, interact with peers, interpret tasks, and respond to feedback. Under such conditions, it inevitably becomes an intercultural pedagogical environment.

The intercultural potential of the model begins with the pre-class stage. Materials available in advance give students more time to understand key concepts, return to difficult fragments, use additional resources, and prepare questions. For learners studying in a second or foreign language, or coming from different educational traditions, such flexibility may reduce communicative pressure and support gradual entry into the topic. However, this potential is realized only when pre-class resources are clearly structured, culturally accessible, and connected with classroom activities. Goedhart and colleagues found that personalized pre-class learning and peer-learning activities may support deeper learning in diverse groups, but students do not experience the model in the same way (Goedhart, 2019). Thus, diversity should be treated not as a background condition, but as a factor influencing flipped learning effectiveness.

The classroom stage reveals the intercultural significance of the model even more clearly. Since basic information is partly moved outside the classroom, face-to-face time can be used for comparing interpretations, discussing alternative perspectives, solving problems in groups, and constructing knowledge collaboratively. These activities create opportunities for intercultural learning because students encounter different ways of reasoning, arguing, asking questions, and cooperating. Culture appears here not only as learning content, but

also as a form of participation. The flipped classroom can make such differences educationally meaningful if the teacher is able to guide interaction.

At the same time, it would be misleading to present the flipped classroom only as an inclusive and student-centered solution. In culturally heterogeneous groups, it may create specific pedagogical risks. Pre-class materials may rely on examples, metaphors, or background knowledge familiar only to part of the group. Students with stronger language skills or more dialogic educational experience may dominate discussion, while others remain silent. Group work may reproduce unequal roles, and misunderstandings may be interpreted as lack of preparation rather than as differences in communicative norms or academic collaboration.

Assessment and learner autonomy also require caution. In the flipped classroom, students are often evaluated by participation, discussion, collaboration, presentation, and reflection; however, these criteria are not culturally neutral. A learner who avoids direct disagreement may be perceived as passive, while a student who needs more time to answer in a foreign language may be seen as insufficiently active. Similarly, autonomy is not simply an individual trait, but is shaped by previous educational experience and supported by pedagogical conditions. Difficulties with pre-class preparation should therefore not be reduced to laziness or lack of motivation; they may indicate the need for clearer scaffolding, explicit instructions, models of expected work, and gradual transition to independent learning. These risks show that the flipped classroom may either reduce or reproduce educational inequality depending on the quality of pedagogical mediation.

Research on the use of the «flipped class» technology in teaching Russian as a foreign language confirms the importance of adaptation. Denisenko, Bereznyatskaya and Kalinina emphasize that this model should be adapted for foreign students through carefully selected materials, linguocultural content, tasks, and forms of independent and classroom work (Denisenko, 2022). This shows that in an intercultural educational environment, flipped learning requires more than technological transfer; it needs methodological mediation connecting language, culture, content, motivation, and forms of interaction into a coherent educational process.

A similar conclusion can be drawn from Chinese research on English teaching under the conditions of «Internet Plus» education. Wei and Yu show that the flipped classroom may contribute to students' problem-solving ability and information literacy, as well as to changes in teachers' teaching concepts and instructional methods (Wei, 2022). At the same time, not all expected outcomes, such as cooperative communication ability, improve automatically. For intercultural pedagogy, this means that collaboration, communication, and autonomy cannot be guaranteed by the flipped model itself; they must be purposefully designed, supported, and evaluated.

Thus, the flipped classroom can be regarded as an intercultural pedagogical environment because it reorganizes not only the place and time of learning, but also the forms of interaction among students, teachers, content, technologies, and cultural experience. Its potential lies in flexible preparation, dialogic classroom work, collaborative knowledge construction, and reflective comparison of perspectives. Its risks include cultural asymmetries, unequal participation, hidden exclusion, and assessment bias. Therefore, its effectiveness in multicultural settings depends on the teacher's intercultural pedagogical mediation.

In the context of the flipped classroom, learning effectiveness should not be reduced to examination performance or the amount of information acquired by students. Such an interpretation is too narrow for a pedagogical model that reorganizes preparation, interaction, cooperation, feedback, and reflection. Meta-analytical studies show that flipped learning may positively influence learning outcomes, although its effects depend on instructional design, implementation conditions, and the specific educational context (Bredow, 2021; Huang, 2022). Therefore, in this article, learning effectiveness is understood as a multidimensional construct rather than a single academic indicator.

This construct includes cognitive, motivational, communicative, socio-cultural, and reflective outcomes. Cognitive effectiveness refers to conceptual understanding and problem-solving ability; motivational effectiveness concerns interest, engagement, confidence, and readiness for autonomous preparation; communicative effectiveness is expressed in the quality of interaction, cooperation, argumentation, and expression; socio-cultural effectiveness reflects openness to cultural difference and the ability to work with diverse peers; and reflective effectiveness involves self-assessment, metacognitive awareness, responsiveness to feedback, and adjustment of learning strategies. In multicultural flipped classrooms, these dimensions are interrelated: limited cultural inclusion may reduce motivation, weak participation may restrict cognitive

development, and insufficient reflection may prevent intercultural experience from becoming meaningful learning.

Intercultural pedagogical competence affects learning effectiveness first through the cultural adaptation of learning content. A teacher who understands students' cultural and educational backgrounds can select examples, cases, visual materials, texts, and tasks that are accessible and meaningful for a diverse group. This is particularly important at the pre-class stage, where students encounter the basic material independently. If pre-class resources are culturally narrow or rely on implicit assumptions, some learners may face difficulties before classroom interaction begins. Culturally adapted materials, by contrast, help students understand the topic, relate it to their own experience, and enter discussion with greater confidence.

Another important mechanism is the organization of inclusive classroom interaction. Although the flipped classroom increases the role of discussion, questioning, peer explanation, and group work, interaction does not become inclusive automatically. It requires clear participation rules, respect for different communicative styles, balanced role distribution, and teacher mediation in cases of misunderstanding. Research on culturally responsive teaching indicates that recognition of students' cultural experience and identity may strengthen engagement, belonging, and achievement in diverse educational settings (Zeng, 2025). In flipped learning, this means that students are more likely to participate and cooperate when their backgrounds and forms of expression are respected.

Intercultural pedagogical competence also supports learning effectiveness through motivational and reflective mechanisms. In culturally heterogeneous classrooms, students may experience uncertainty, anxiety, or distance from the learning environment, especially when they are expected to prepare independently and demonstrate readiness in class. Culturally sensitive feedback helps them understand expectations, recognize progress, and maintain confidence, while preventing difficulties with autonomous preparation from being interpreted simply as lack of effort. At the same time, the teacher can transform differences in interpretation, communication, and problem solving into material for reflection. Since intercultural learning does not arise automatically from the presence of diverse students in one classroom, it requires guided comparison, interpretation, and reconsideration of one's own assumptions (Romijn, 2021).

Pedagogical flexibility is another condition through which intercultural pedagogical competence contributes to learning effectiveness. A culturally competent teacher does not apply the flipped classroom as a rigid scheme. The pace of pre-class work, task complexity, discussion format, group composition, and assessment mode may need to be adjusted according to students' linguistic resources, learning habits, and previous educational experience. Such flexibility does not mean lowering academic standards; rather, it creates different pathways toward common educational goals. In multilingual and multicultural settings, teachers' intercultural and global readiness becomes an important condition for equitable participation and meaningful learning opportunities (Papadopoulou, 2022).

On this basis, the proposed Intercultural Pedagogical Competence–Flipped Learning Effectiveness Model explains the relationship between teacher competence and student outcomes as an indirect pedagogical process. Intercultural pedagogical competence shapes the quality of flipped classroom organization through cultural sensitivity, methodological adaptation, communicative mediation, motivational support, reflective orientation, and pedagogical flexibility. These qualities influence the accessibility of pre-class materials, the inclusiveness of in-class interaction, the balance of collaborative learning, and the quality of feedback and reflection. In turn, these organizational characteristics affect learning effectiveness, understood as cognitive understanding, motivation and engagement, communicative participation, intercultural awareness, learner autonomy, and reflective learning ability.

The relationship between teacher competence, classroom organization, and learning outcomes can be represented as a three-dimensional conceptual model (Figure 1).

Figure 1. Intercultural pedagogical competence–flipped learning effectiveness model

Teacher's intercultural pedagogical competence	Quality of flipped classroom organization	Learning effectiveness
Cultural sensitivity	Culturally accessible pre-class	Cognitive understanding

	materials	
Methodological adaptation	Coherent pre-class and in-class task design	Motivation and engagement
Communicative mediation	Inclusive in-class interaction	Communicative participation
Motivational support	Balanced collaborative learning	Intercultural understanding
Reflective orientation	Culturally sensitive feedback and guided reflection	Learner autonomy and reflective ability
Pedagogical flexibility	Adaptive assessment and differentiated support	Sustainable learning effectiveness

Note. The model presents learning effectiveness as an indirect result of intercultural pedagogical competence. The teacher's competence affects learning outcomes through the quality of flipped classroom organization, including the design of pre-class materials, classroom interaction, collaborative activity, feedback, reflection, and assessment.

As shown in Figure 1, intercultural pedagogical competence is not interpreted as a separate personal attribute of the teacher, but as a professional capacity that shapes the pedagogical organization of the flipped classroom. Through culturally accessible materials, inclusive interaction, balanced collaboration, and reflective feedback, it contributes to cognitive, motivational, communicative, socio-cultural, and reflective dimensions of learning effectiveness.

The proposed model is theoretical rather than empirical. It does not aim to measure the statistical relationship between teacher competence and student outcomes, but to explain the pedagogical logic through which such influence may occur. It shifts the focus from whether the flipped classroom is generally effective to the conditions under which it becomes effective for culturally diverse learners. From this perspective, intercultural pedagogical competence should be regarded not as an additional personal quality of the teacher, but as a structural condition of learning effectiveness.

Several pedagogical implications follow from this model. Pre-class materials should be culturally inclusive and should not rely on a single cultural context or dominant educational tradition. Cases, examples, and guiding questions need to help students connect new knowledge with different cultural experiences. Classroom discussion should be organized around comparison, interpretation, and reasoned argument, so that cultural diversity becomes a resource for deeper learning rather than a barrier to participation. Group work also requires attention to language proficiency, cultural background, learning ability, and role distribution; otherwise, cooperation may reproduce inequality instead of overcoming it.

Feedback and assessment should likewise reflect the multidimensional nature of learning effectiveness. Feedback should address not only correctness, but also the learning process, forms of participation, and students' progress in relation to their previous educational experience. Assessment should combine knowledge acquisition, interaction, cooperation, reflection, and the ability to apply knowledge in culturally diverse contexts. Teacher training should therefore integrate intercultural pedagogical competence with digital competence, since flipped learning requires teachers to work simultaneously with cultural diversity and digital educational environments. Russian research on digital intercultural competence also emphasizes the need to connect intercultural interaction with teachers' ability to operate effectively in digital learning contexts (Savelyeva, 2022).

The theoretical significance of this approach lies in shifting the analysis of flipped learning from instructional technology to culturally mediated pedagogical interaction. Flipped learning effectiveness is interpreted not only as a result of videos, platforms, or active learning tasks, but also as an outcome of culturally responsive and pedagogically flexible teaching. Thus, intercultural pedagogical competence can be considered an internal condition for the successful implementation of flipped learning in multicultural educational environments. The proposed model may serve as a theoretical basis for further research on teacher professional development, multicultural classroom design, and the conditions under which flipped learning supports cognitive, motivational, communicative, socio-cultural, and reflective outcomes.

Conclusion

The analysis carried out in this article shows that intercultural pedagogical competence should be regarded as an essential factor of learning effectiveness in the context of the flipped classroom. The flipped classroom is not merely a technological or organizational model based on the transfer of initial content acquisition to the pre-class stage; in culturally diverse educational settings, it becomes a complex pedagogical environment in which students' preparation, participation, cooperation, and reflection are mediated by different cultural experiences, communicative norms, and educational traditions. For this reason, intercultural pedagogical competence cannot be reduced to cultural knowledge or general communication skills. It represents the teacher's integrated professional capacity to design culturally accessible materials, organize inclusive interaction, support students' motivation, guide reflection, and adapt pedagogical decisions to the needs of a diverse group. In this regard, learning effectiveness should also be understood multidimensionally, including cognitive, motivational, communicative, socio-cultural, and reflective outcomes.

The proposed Intercultural Pedagogical Competence–Flipped Learning Effectiveness Model explains the relationship between teacher competence and student outcomes as an indirect pedagogical process. The teacher's cultural sensitivity, methodological adaptation, communicative mediation, motivational support, reflective orientation, and pedagogical flexibility shape the quality of flipped classroom organization, including pre-class resources, classroom interaction, collaborative learning, feedback, and reflection. These organizational characteristics, in turn, contribute to students' cognitive understanding, motivation and engagement, communicative participation, intercultural awareness, learner autonomy, and reflective learning ability. The theoretical significance of the article lies in shifting the analysis of flipped learning from instructional technology to culturally mediated pedagogical interaction. Since the article is theoretical, further empirical research may test the proposed model through classroom observation, interviews, surveys, or comparative studies across different disciplines and multicultural educational contexts.

References

1. Savelyeva N.Kh., Gnatyshina E.A. The first stage in the development of the problem of forming digital intercultural competence // South Ural State Humanitarian Pedagogical University Bulletin. 2022. № 1 (167). pp. 178-196.
2. Sidorenko O.I. Formation of intercultural communicative competence in future foreign language teachers through interactive technologies // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2022. Vol. 17. № 4. pp. 73-81.
3. Al-Afifi M., Nygren T., Rasmusson M. Intercultural competence in the classroom: a systematic review of classroom-based research on teaching and learning practices for developing intercultural competence in different educational contexts // Intercultural Education. 2026. Vol. 37. Issue 2. pp. 217-250.
4. Baig M.I., Yadegaridehkordi E. Flipped classroom in higher education: a systematic literature review and research challenges // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20. Article 61.
5. Bredow C.A., Roehling P.V., Knorp A.J., Sweet A.M. To flip or not to flip? A meta-analysis of the efficacy of flipped learning in higher education // Review of Educational Research. 2021. Vol. 91. № 6. pp. 878-918.
6. Denisenko A.V., Bereznyatskaya M.A., Kalinina J.M. «Flipped class» technology in teaching foreign non-philological students // Russian Language Studies. 2022. Vol. 20. № 1. pp. 115-126.
7. Goedhart N.S., Blignaut-van Westrhenen N., Moser C., Zweekhorst M.B.M. The flipped classroom: supporting a diverse group of students in their learning // Learning Environments Research. 2019. Vol. 22. № 2. pp. 297-310.
8. Gong Y.F., Lai C., Gao X., Li G., Huang Y., Lin L. Teacher cognition in teaching intercultural communicative competence: a qualitative study on preservice Chinese language teachers in Hong Kong SAR, China // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. Article 939516.
9. Li R., Lund A., Nordsteien A. The link between flipped and active learning: a scoping review // Teaching in Higher Education. 2023. Vol. 28. № 8. pp. 1993-2027.
10. Papadopoulou K., Palaiologou N., Karanikola Z. Insights into teachers' intercultural and global

competence within multicultural educational settings // Education Sciences. 2022. Vol. 12. № 8. Article 502.

11. Qi P., Jumaat N.F.B., Abuhassna H., Ting L. A systematic review of flipped classroom approaches in language learning // Contemporary Educational Technology. 2024. Vol. 16. № 4. Article ep529.

12. Romijn B.R., Slot P.L., Leseman P.P.M. Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: a review // Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 98. Article 103236.

13. Zeng Y., Isleem H.F., Tejani G.G., Jahami A., Alnowibet K.A. Examining the impact of culturally responsive teaching and identity affirmation on student outcomes: a mixed-methods study in diverse educational settings // International Journal of Educational Development. 2025. Vol. 117. Article 103376.

14. Wei Huayan, Yu Liang. Research on the practice of English flipped classroom teaching model in the 'internet plus' context // Journal of Teacher Education. 2022. Vol. 9. № 6. pp. 88-103.

15. Bao-Yuan Huang, Ya-Jane Chaung. Meta-analysis of studies on the effect of flipped classroom models on students' learning outcomes: Analysis and comparison of samples from Taiwan and China // Journal of Educational Research and Development. 2022. Vol. 18. № 2. pp. 1-50.

16. Zhang Wei. A training mode for self-learning ability of university student based on flipping classroom // Journal of Southwest China Normal University: Natural Science Edition. 2020. Vol. 45. № 8. pp. 125-130.

Межкультурная педагогическая компетентность как фактор эффективности обучения в условиях перевернутого класса

Юймэн Е
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
yeyumeng8@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 16.06.2026
Принята 23.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 37.013.42
DOI 10.25726/e3029-4891-7483-z
EDN HOTQOI
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается межкультурная педагогическая компетентность как фактор эффективности обучения в условиях модели перевернутого класса. Актуальность исследования определяется сочетанием двух тенденций современного образования: цифровой трансформации учебного процесса и возрастающей культурной неоднородности студенческой аудитории. Цель статьи заключается в теоретическом обосновании роли межкультурной педагогической компетентности преподавателя в обеспечении результативности перевернутого обучения. На основе анализа научной литературы уточняется содержание данного понятия, раскрываются его когнитивный, коммуникативный, методический, ценностно-аффективный и рефлексивный компоненты. Показано, что перевернутый класс в поликультурной образовательной среде не является культурно нейтральной технологией,

поскольку особенности подготовки, взаимодействия, сотрудничества и рефлексии студентов опосредованы различными образовательными традициями и коммуникативными нормами. Предложена концептуальная модель, объясняющая влияние межкультурной педагогической компетентности на эффективность обучения через качество организации перевернутого класса. Эффективность обучения при этом трактуется многомерно и включает когнитивные, мотивационные, коммуникативные, социокультурные и рефлексивные результаты. Сделан вывод о том, что данная компетентность является не внешним дополнением, а внутренним условием успешной реализации перевернутого обучения в мультикультурной среде. Предложенная модель имеет теоретический характер и может служить основой для дальнейших эмпирических исследований.

Ключевые слова

Межкультурная педагогическая компетентность, перевернутый класс, эффективность обучения, поликультурная образовательная среда, педагогическое взаимодействие.

Список литературы

1. Savelyeva N.Kh., Gnatyshina E.A. The first stage in the development of the problem of forming digital intercultural competence // South Ural State Humanitarian Pedagogical University Bulletin. 2022. № 1 (167). pp. 178-196.
2. Sidorenko O.I. Formation of intercultural communicative competence in future foreign language teachers through interactive technologies // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2022. Vol. 17. № 4. pp. 73-81.
3. Al-Afifi M., Nygren T., Rasmusson M. Intercultural competence in the classroom: a systematic review of classroom-based research on teaching and learning practices for developing intercultural competence in different educational contexts // Intercultural Education. 2026. Vol. 37. Issue 2. pp. 217-250.
4. Baig M.I., Yadegaridehkordi E. Flipped classroom in higher education: a systematic literature review and research challenges // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20. Article 61.
5. Bredow C.A., Roehling P.V., Knorp A.J., Sweet A.M. To flip or not to flip? A meta-analysis of the efficacy of flipped learning in higher education // Review of Educational Research. 2021. Vol. 91. № 6. pp. 878-918.
6. Denisenko A.V., Bereznyatskaya M.A., Kalinina J.M. «Flipped class» technology in teaching foreign non-philological students // Russian Language Studies. 2022. Vol. 20. № 1. pp. 115-126.
7. Goedhart N.S., Blignaut-van Westrhenen N., Moser C., Zweekhorst M.B.M. The flipped classroom: supporting a diverse group of students in their learning // Learning Environments Research. 2019. Vol. 22. № 2. pp. 297-310.
8. Gong Y.F., Lai C., Gao X., Li G., Huang Y., Lin L. Teacher cognition in teaching intercultural communicative competence: a qualitative study on preservice Chinese language teachers in Hong Kong SAR, China // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. Article 939516.
9. Li R., Lund A., Nordsteien A. The link between flipped and active learning: a scoping review // Teaching in Higher Education. 2023. Vol. 28. № 8. pp. 1993-2027.
10. Papadopoulou K., Palaiologou N., Karanikola Z. Insights into teachers' intercultural and global competence within multicultural educational settings // Education Sciences. 2022. Vol. 12. № 8. Article 502.
11. Qi P., Jumaat N.F.B., Abuhassna H., Ting L. A systematic review of flipped classroom approaches in language learning // Contemporary Educational Technology. 2024. Vol. 16. № 4. Article ep529.
12. Romijn B.R., Slot P.L., Leseman P.P.M. Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: a review // Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 98. Article 103236.
13. Zeng Y., Isleem H.F., Tejani G.G., Jahami A., Alnowibet K.A. Examining the impact of culturally responsive teaching and identity affirmation on student outcomes: a mixed-methods study in diverse educational settings // International Journal of Educational Development. 2025. Vol. 117. Article 103376.

14. Wei Huayan, Yu Liang. Research on the practice of English flipped classroom teaching model in the ‘internet plus’ context // Journal of Teacher Education. 2022. Vol. 9. № 6. pp. 88-103.

15. Bao-Yuan Huang, Ya-Jane Chaung. Meta-analysis of studies on the effect of flipped classroom models on students’ learning outcomes: Analysis and comparison of samples from Taiwan and China // Journal of Educational Research and Development. 2022. Vol. 18. № 2. pp. 1-50. DOI: 10.6925/SCJ.202206_18(2).0001.

16. Zhang Wei. A training mode for self-learning ability of university student based on flipping classroom // Journal of Southwest China Normal University: Natural Science Edition. 2020. Vol. 45. № 8. pp. 125-130.

Анализ и классификация методов использования игровых технологий в образовании (на основе анализа зарубежных источников)

Даниил Александрович Прокопьев
Специалист-эксперт
Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова
Архангельск, Россия
prokopevdaniil14@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.06.2026
Принята 18.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 37.026
DOI 10.25726/n5229-6363-7638-e
EDN GJIVDS
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Многообразие игровых форм, проникших в образовательную практику за последнее десятилетие, опередило их теоретическое упорядочение: термины «игровая технология», «геймификация», «обучающая игра», «эдьютейнмент» и «серьёзная игра» употребляются как взаимозаменяемые, тогда как стоящие за ними дидактические механизмы различны. Несовпадение между богатством практики и дробностью понятийного аппарата затрудняет проектирование учебного процесса и сопоставление эмпирических данных, накопленных в разных исследовательских школах. Цель работы – построение классификации методов использования игровых технологий в образовании, опирающейся на единое основание и согласованной с действующими требованиями к результатам обучения. Систематизация выполнена методами понятийно-категориального и структурно-функционального анализа с привлечением сопоставления отечественной деятельностной традиции и зарубежных рамок game-based learning. Предложена двумерная типология, в которой методы разведены по ведущей дидактической функции и по степени формализации игрового компонента; выделены игрофикационные, симуляционно-моделирующие, иммерсивно-цифровые и эдьютейнмент-методы, каждый из которых соотнесён с определённой группой образовательных результатов. Установлено, что геймификация и обучающая игра занимают противоположные полюса по признаку автономности игровой единицы, а не образуют ступени единой шкалы интенсивности. Разведение методов по дидактической функции показывает, что выбор игрового средства предопределяется типом планируемого результата, а терминологическая синонимия скрывает разнопорядковые педагогические конструкции, не сводимые одна к другой.

Ключевые слова

игровые технологии, классификация методов, геймификация, обучающая игра, эдьютейнмент, серьёзные игры, дидактическая функция, образовательные результаты, деятельностный подход.

Введение

Проникновение игровых форм в образование к середине 2020-х годов достигло такой плотности, при которой почти любой элемент учебного процесса – от проверки усвоения до организации проектной работы – может быть оформлен как игра. Оформление контрольной процедуры как соревнования соседствует здесь с многодневной деловой игрой, замещающей целый раздел программы, и обе практики обозначаются одним выражением «игровая технология». М.В. Дрыгина (Дрыгина, 2022)

отмечает, что число различимых разновидностей игровых технологий растёт быстрее, чем складываются устойчивые основания для их различения, и обновляемые перечни приёмов опережают понятийную работу. Сходную диспропорцию фиксируют И.Д. Рудинский и С.В. Бусель (Рудинский, 2024), связывая её с тем, что игровая практика пришла в школу и вуз раньше, чем оформилась её предметная теория. Результат – обширная номенклатура терминов при слабой их соподчинённости.

Терминологическая неупорядоченность не сводится к стилистическому неудобству. Когда «игровая технология», «геймификация» и «обучающая игра» используются как обозначения одного и того же, под единым именем оказываются педагогически разнородные конструкции: наложение внешних стимулов на обычную работу, с одной стороны, и замещение учебной единицы автономной игрой – с другой. П.С. Галушина и соавторы (Галушина, 2025) прямо указывают на перегруженность поля синонимами, за которыми скрыты несовпадающие механизмы воздействия на учащегося. Т.В. Дьячкова и И.А. Берсенева (Дьячкова, 2025) описывают игровой подход как сквозную характеристику образовательной среды, не привязанную к отдельному приёму, что ещё сильнее размывает границы понятия. Возникает разрыв между насыщенностью практики и дробностью её описания.

Существующие систематизации эту лакуну закрывают лишь частично. Е.Б. Курганова (Курганова, 2024) упорядочивает игровые формы по внешним признакам – форматам и элементам, – оставляя в стороне вопрос о том, какую дидактическую функцию несёт игра в каждом случае. А.А. Остапенко (Остапенко, 2025) описывает многообразие игровых методов через перечисление исторически сложившихся видов, без сведения их к общему основанию. Перечислительные классификации удобны для первичной ориентировки, однако не позволяют предсказать, какой результат даст тот или иной приём и почему два внешне похожих приёма расходятся по эффекту. Основание, по которому методы разделяются, обычно остаётся неэксплицированным.

Отсюда задача работы: построить классификацию методов использования игровых технологий, в которой разделяющий признак задан явно и единообразно, а выделенные группы соотнесены с типами планируемых результатов и с действующей нормативной рамкой общего образования. Сопоставление отечественной деятельностной линии с зарубежными исследовательскими рамками здесь не самоцель, а инструмент: именно расхождение традиций обнажает то основание, по которому игровые методы расходятся.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена средствами понятийно-категориального анализа, структурно-функционального подхода и классификации по единому основанию. Понятийно-категориальный анализ применялся для разграничения смежных терминов и выявления признака, по которому они различаются содержательно, а не по словоупотреблению. Структурно-функциональный подход позволил для каждого выделенного метода зафиксировать положение игрового компонента в учебном процессе и его ведущую дидактическую функцию. М.А. Степанов и О.М. Гергет (Степанов, 2025) показывают, что технологические особенности игры – правила, обратная связь, условность – по-разному встроены в разные методы, и эта неоднородность взята за отправную точку при построении основания классификации. Классификация по единому основанию применялась как самостоятельная процедура: вместо перечисления исторически сложившихся видов выделялся признак, относительно которого виды получают непротиворечивое размещение, после чего выделенные группы проверялись на полноту охвата и взаимоисключаемость.

Сравнение отечественной и зарубежной традиций проводилось методом аналогий и сопоставительного анализа: деятельностная линия (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев) сопоставлялась с рамками, сложившимися вокруг понятий game-based learning, serious games и gamification (Дж. Дьюи, Дж. Брунер, Ж. Пиаже, Т. Мэлоун, Дж. Джи). Сопоставление велось не по именам авторов, а по тому, какую роль каждая традиция отводит правилу, воображаемой ситуации и внешнему вознаграждению. Построение итоговой типологии выполнено методом моделирования: группы методов заданы пересечением двух осей и проверены на полноту и взаимоисключаемость.

Нормативную рамку исследования образуют действующие документы общего образования: федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования,

утверждённый приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287; единые федеральные образовательные программы, введённые Федеральным законом от 24 сентября 2022 г. № 371-ФЗ; профессиональный стандарт «Педагог», утверждённый приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н, в действующей редакции; ориентиры разрабатываемой Стратегии развития образования до 2036 года с двумя этапами реализации (2025-2030 и 2031-2036 гг.). Контент-анализ этих документов использован для соотнесения групп игровых методов с группами планируемых результатов и трудовыми функциями педагога. Натурных экспериментов, опросов и работы с обучающимися не проводилось; выводы получены кабинетным путём.

Результаты и обсуждение

Англоязычная исследовательская литература оперирует не одним, а несколькими разведёнными понятиями, и их границы заданы жёстче, чем у русскоязычного «игровые технологии». Game-based learning обозначает обучение, в котором учебная задача решается внутри игры; serious games – игры, спроектированные ради неигровой цели; gamification – перенос игровых элементов (баллов, уровней, рейтингов) в неигровую деятельность. И.Н. Чеботарёва с соавторами (Чеботарёва, 2023) фиксирует, что в высшем образовании именно геймификация чаще смешивается с обучающей игрой, хотя различие между ними принципиально: в первом случае учебное содержание сохраняет неигровую форму, во втором – само становится игрой.

Разведение этих понятий имеет следствия для проектирования. Е.В. Евенко и О.Н. Морозова (Евенко, 2024) показывают, что целевые игры и игрофикация по-разному распределяют учебную нагрузку: игрофикация удерживает учащегося в прежней деятельности, добавляя к ней мотивационную надстройку, тогда как целевая игра перестраивает саму деятельность. А.В. Цыбулевский (Цыбулевский, 2024) описывает практику внедрения геймификации как преимущественно работу с внешними стимулами и отмечает её ограниченную способность затрагивать глубинную мотивацию. Эта линия согласуется с критикой, которую формулирует Т.М. Гафитулин (Гафитулин, 2024): при сведении игры к системе очков и наград игровое начало вырождается, а образовательный эффект становится поверхностным.

Отдельную группу образуют методы, в которых игровая форма заимствуется из неучебной, развлекательной среды. П.В. Векленко (Векленко, 2021) описывает методику edutainment как интеграцию неспециализированных игровых приложений в учебную деятельность – приложений, изначально не предназначенных для обучения. Здесь игра не проектируется под задачу, а адаптируется из готового продукта, что задаёт особый профиль рисков и возможностей. Близкое явление анализирует Г.С. Купалов (Купалов, 2021) применительно к видеоиграм, отмечая, что их дидактический потенциал реализуется лишь при наличии методического посредника между игрой и учебной целью.

Цифровизация добавляет к этому ещё одно измерение. И.В. Григорьева и А.С. Поветкин (Григорьева, 2024) рассматривают виртуальные миры как среду обучения, в которой условность игры соединяется с эффектом присутствия, а учащийся действует внутри моделируемого пространства. А.В. Морозов (Морозов, 2025) обращает внимание на сопряжение игровых технологий с искусственным интеллектом, при котором правила и обратная связь перестают быть фиксированными и подстраиваются под действия обучающегося. Иммерсивность и адаптивность – разные признаки, и смешение их под общим ярлыком «цифровая игра» воспроизводит ту же ошибку, что и смешение геймификации с обучающей игрой на аналоговом уровне.

Деятельностная линия требует отдельного разворачивания, поскольку именно она задаёт точку, относительно которой зарубежные рамки получают оценку. В концепции Л.С. Выготского игра ребёнка описывается через расхождение видимого и смыслового поля: предмет в игре действует не по своим физическим свойствам, а по принятому значению, и это расхождение служит источником развития высших психических функций. Д.Б. Эльконин разворачивает положение применительно к ролевой игре, показывая, что развивающим выступает не сам факт игры, а удержание роли и подчинение скрытому в ней правилу. А.Н. Леонтьев связывает эффект с перестройкой иерархии мотивов, при которой учебное действие приобретает для учащегося личностный смысл. Для классификации существенно следствие:

развивающая сила игры в этой традиции производна от воображаемой ситуации и роли, тогда как внешнее вознаграждение остаётся периферийным и при чрезмерном использовании вытесняет игровой мотив.

Соотнесение зарубежных рамок с отечественной традицией показывает, где проходит водораздел. Деятельностная линия исходит из того, что развивающий эффект порождается воображаемой ситуацией и принятой ролью, а не внешним подкреплением; правило здесь – средство удержания роли, а не инструмент начисления баллов. Англоязычные рамки чаще отталкиваются от механики и вовлечённости. Различие традиций даёт искомое основание: методы расходятся не по носителю (цифровой или аналоговый) и не по внешней форме, а по тому, какую дидактическую функцию выполняет игровой компонент и насколько он автономен по отношению к учебной задаче. Эти две характеристики и приняты как оси классификации.

Таблица 1. Сопоставление трактовок игры в деятельностной традиции и в зарубежных рамках обучения

Параметр сопоставления	Деятельностная (отечественная) традиция	Зарубежные рамки (game-based learning, serious games, gamification)
Источник развивающего эффекта	Воображаемая ситуация и принятая роль, перестройка мотивов	Игровая механика, вовлечённость, обратная связь
Роль правила	Средство удержания роли и смысла действия	Регулятор поведения и условие начисления результата
Отношение к внешнему вознаграждению	Второстепенно, при злоупотреблении вытесняет игровой мотив	Часто несущий элемент (баллы, уровни, рейтинги)
Единица анализа	Деятельность учащегося в целом	Отдельный игровой эпизод или механика
Ведущий результат	Личностное и метапредметное развитие	Мотивация, удержание внимания, тренировка навыка

Источник: составлено автором.

Сопоставление обнаруживает не противопоставление школ, а разные точки приложения внимания. Отечественная линия описывает условия, при которых игра развивает; зарубежные рамки – механизмы, которыми она удерживает и мотивирует. Для классификации существенно, что обе традиции сходятся в одном пункте: ключевым различителем игровых методов выступает степень, в которой игровой компонент автономен от учебной задачи. На одном полюсе игра лишь сопровождает работу, на другом – поглощает её.

Из этого вытекает первая ось классификации – ведущая дидактическая функция игрового компонента: мотивационно-стимулирующая, тренировочно-закрепляющая, моделирующе-преобразующая или развивающе-средовая. Вторая ось – степень формализации и автономности игры: от фоновой надстройки над обычной деятельностью до системообразующей игровой единицы, замещающей учебную задачу. Пересечение осей задаёт пространство, в котором размещаются конкретные группы методов; именно положение в этом пространстве, а не название приёма, определяет ожидаемый эффект.

Наложение двух осей разделяет всё поле игровых методов на четыре устойчивые группы, не сводимые одна к другой. Игрофикационные методы располагаются у полюса минимальной автономности: игровой компонент здесь надстраивается над неигровой деятельностью и несёт мотивационно-стимулирующую функцию. Симуляционно-моделирующие методы – деловые, ролевые, имитационные игры – занимают середину: игра моделирует профессиональный или социальный контекст и преобразует способ действия. Иммерсивно-цифровые методы используют эффект присутствия и адаптивность среды. Эдьютейнмент-методы стоят особняком: их игровая форма

заимствована извне и не спроектирована под учебную задачу.

Каждая группа описывается через положение по обеим осям, что позволяет отличать её от соседних не интуитивно, а по признаку. Полная картина соответствий приведена ниже (табл. 2).

Таблица 2. Классификация методов использования игровых технологий по двум основаниям

Группа методов	Ведущая дидактическая функция	Степень автономности игрового компонента	Типичные формы
Игрофикационные	Мотивационно-стимулирующая	Низкая: надстройка над неигровой деятельностью	Баллы, уровни, рейтинги, бейджи, соревновательные шкалы
Симуляционно-моделирующие	Моделирующе-преобразующая	Высокая: игра замещает учебную задачу	Деловые, ролевые, имитационные игры, кейс-симуляции
Иммерсивно-цифровые	Развивающе-средовая	Высокая: действие внутри моделируемой среды	Виртуальные миры, обучающие видеоигры, VR- и AR-сценарии
Эдьютейнмент-методы	Тренировочно-закрепляющая	Средняя: заимствованная игровая форма	Неспециализированные приложения, викторины, развлекательные платформы

Источник: составлено автором.

Предложенное разведение снимает мнимую градацию, при которой геймификация и обучающая игра выстраиваются в один ряд по нарастанию «игрового начала». В терминах двух осей они оказываются не соседними ступенями, а полюсами по признаку автономности: игрофикационный метод сохраняет учебную задачу неизменной, симуляционно-моделирующий – растворяет её в игре. Промежуточного положения между ними нет; есть качественный переход, при котором меняется сама единица учебной работы.

Эдьютейнмент-методы в этой рамке получают объяснение своей двойственности. Заимствованная игровая форма даёт высокую вовлечённость, но её дидактическая функция ограничена тренировкой и закреплением: приложение, не спроектированное под учебную цель, плохо удерживает преобразующую работу с содержанием. Отсюда наблюдаемый разрыв между мотивационным успехом и скромным предметным результатом, который без введённого основания выглядит парадоксом, а в его терминах – закономерным следствием низкой согласованности формы и функции.

Иммерсивно-цифровые методы требуют отдельной оговорки. Эффект присутствия и адаптивность среды – два независимых свойства, и их совмещение не обязательно. Виртуальный мир может быть иммерсивным, но не адаптивным; адаптивная система на основе искусственного интеллекта может работать без погружения. Помещение обоих свойств в одну клетку классификации оправдано общей развивающе-средовой функцией, однако при детализации эта группа распадается на подтипы по наличию или отсутствию адаптивной обратной связи.

Симуляционно-моделирующие методы занимают в типологии центральное положение и заслуживают более подробного разбора, поскольку именно на них приходится основной деятельностный потенциал игровой формы. Деловая, ролевая и имитационная игры различаются объектом моделирования: деловая воспроизводит процедуру принятия решений в организационном контексте, ролевая – социальное взаимодействие и позиции его участников, имитационная – функционирование процесса или системы. При различии объекта все три сохраняют общий механизм: учебная задача переносится внутрь моделируемой ситуации, и учащийся осваивает способ действия, удерживая принятую роль. Преобразующая функция здесь выражена сильнее, чем в любой другой группе, что

объясняет максимальный метапредметный вклад и одновременно наибольшую трудоёмкость подготовки. Слабым звеном этих методов остаётся завершающая рефлексия: без неё освоенный в игре способ действия не переносится в неигровой контекст, и образовательный эффект замыкается внутри игрового эпизода.

Введённое основание становится рабочим инструментом проектирования, когда группы методов соотнесены с типами планируемых результатов. Действующая нормативная рамка различает три группы результатов освоения программы – предметные, метапредметные и личностные, – и каждая группа игровых методов тяготеет к своей из них. Соответствие не является жёстким: один метод способен затрагивать несколько групп результатов, однако ведущая дидактическая функция задаёт преобладающий вклад.

Соотнесение выполнено по преобладающему, а не единственному эффекту, и зафиксировано ниже (табл. 3).

Таблица 3. Соотнесение групп игровых методов с группами образовательных результатов

Группа методов	Преобладающая группа результатов	Характер вклада	Ограничивающее условие
Игрофикационные	Личностные (мотивация, саморегуляция)	Поддержание вовлечённости и учебной активности	Слабый перенос на предметное содержание
Симуляционно-моделирующие	Метапредметные (коммуникация, принятие решений)	Освоение способов действия в моделируемой ситуации	Высокие затраты на подготовку и проведение
Иммерсивно-цифровые	Предметные и метапредметные	Действие с объектами в моделируемой среде	Зависимость от технической инфраструктуры
Эдьютейнмент-методы	Предметные (на уровне закрепления)	Тренировка и автоматизация навыка	Ограниченная преобразующая работа с содержанием

Источник: составлено автором.

Распределение вкладов объясняет устойчиво наблюдаемую асимметрию практики. Игрофикационные методы внедряются чаще прочих, поскольку требуют наименьших затрат и не перестраивают учебную задачу, но их вклад смещён к личностным результатам и слабо переносится на предметные. Симуляционно-моделирующие методы дают наибольший метапредметный эффект, однако их распространение сдерживается трудоёмкостью подготовки. Возникает обратная зависимость между лёгкостью внедрения метода и глубиной его образовательного вклада.

Соотнесение вскрывает и типичную ошибку проектирования: ожидание предметного результата от метода, ведущая функция которого мотивационна. Когда от игрофикации требуют усвоения содержания, а от эдьютейнмента – преобразующей работы, разочарование в игровых технологиях оказывается следствием рассогласования функции метода и типа планируемого результата, а не свойством игровой формы как таковой.

Уточнения требует положение иммерсивно-цифровых методов, которые в таблице отнесены сразу к предметным и метапредметным результатам. Двойная адресация объясняется природой действия в моделируемой среде: учащийся оперирует предметным содержанием (объектами, величинами, процессами) и одновременно осваивает способ действия с ними, что относится к метапредметному слою. Распределение вклада внутри этой группы зависит от того, насколько среда удерживает предметную точность. При высокой точности преобладает предметный результат; при акценте на навигации и взаимодействии центр тяжести смещается к метапредметному. Ограничивающим условием остаётся зависимость от технической инфраструктуры, и при её недостаточности заявленный результат не достигается даже при методически корректном замысле.

Согласование классификации с нормативной рамкой завершается соотнесением групп методов с требованиями стандарта и трудовыми функциями педагога. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования закрепляет ориентацию на системно-деятельностный подход и на единство трёх групп результатов; профессиональный стандарт «Педагог» относит проектирование и применение современных образовательных технологий к обобщённым трудовым функциям. Размещение групп методов в этой рамке показывает, какая трудовая функция актуализируется при выборе того или иного метода (табл. 4).

Таблица 4. Соответствие групп методов нормативной рамке общего образования

Группа методов	Опора в требованиях ФГОС	Актуализируемая трудовая функция педагога	Условие методической корректности
Игрофикационные	Личностные результаты, учебная мотивация	Организация мотивирующей образовательной среды	Подчинение внешних стимулов учебной цели
Симуляционно-моделирующие	Метапредметные результаты, системно-деятельностный подход	Проектирование и реализация деятельностных форм	Чёткая постановка моделируемой задачи и рефлексия
Иммерсивно-цифровые	Предметные результаты, цифровая образовательная среда	Применение цифровых образовательных технологий	Методическое посредничество между средой и целью
Эдьютейнмент-методы	Предметные результаты на уровне закрепления	Подбор и адаптация образовательных ресурсов	Отбор приложений по дидактическому, а не игровому критерию

Источник: составлено автором.

Размещение в нормативной рамке проясняет, что игровой метод сам по себе нейтрален к требованиям стандарта; соответствие возникает лишь при соблюдении условия методической корректности, своего для каждой группы. Для игрофикации это условие – подчинение внешних стимулов учебной цели; для эдьютейнмента – отбор приложений по дидактическому признаку. Несоблюдение условия превращает формально «современный» метод в имитацию инновации, при которой игровая оболочка есть, а связи с планируемым результатом нет.

Профессиональный стандарт педагога при таком соотнесении читается не как перечень умений, а как указание на разные трудовые функции, актуализируемые разными группами методов. Выбор игрового метода оказывается одновременно выбором профессиональной позиции: организатора мотивирующей среды, проектировщика деятельностных форм или посредника между цифровой средой и учебной целью. Эта связка переводит классификацию из описательной плоскости в проектную.

Согласование с разрабатываемыми стратегическими ориентирами развития образования усиливает этот вывод. Закрепляемое единство образовательных программ и приоритет фундаментального содержания задают рамку, в которой игровой метод оценивается по вкладу в планируемый результат, а декоративная игровая оболочка теряет самостоятельную ценность. Предложенная типология даёт педагогу процедуру такой оценки: определив положение метода на двух осях, он получает ожидаемую группу результатов и условие методической корректности, при котором метод встраивается в требования стандарта. Тем самым выбор игрового средства подчиняется планируемому результату, а не моде на форму, и сохраняет управляемость даже при быстром обновлении конкретных технологий.

Завершает систематизацию сведение терминологических коррелятов: каждому зарубежному понятию сопоставлен русскоязычный эквивалент и операциональный признак, по которому понятие опознаётся в практике. Сведение необходимо, поскольку именно нестрогий перенос англоязычных

терминов породил исходную синонимию, и без фиксации различительных признаков предложенная классификация осталась бы уязвимой для прежнего смешения (табл. 5).

Таблица 5. Терминологические корреляты и их различительные признаки

Зарубежное понятие	Русскоязычный коррелят	Различительный операциональный признак	Группа в предложенной классификации
Gamification	Геймификация, игрофикация	Учебная задача сохраняет неигровую форму	Игрофикационные методы
Game-based learning	Обучение на основе игры	Учебная задача решается внутри игры	Симуляционно-моделирующие методы
Serious games	Серьёзные (обучающие) игры	Игра спроектирована под неигровую цель	Симуляционно-моделирующие методы
Simulation / immersive learning	Симуляционное, иммерсивное обучение	Действие внутри моделируемой среды присутствия	Иммерсивно-цифровые методы
Edutainment	Эдьютейнмент	Игровая форма заимствована из развлекательной среды	Эдьютейнмент-методы

Источник: составлено автором

Сведение коррелятов показывает, что граница между понятиями проходит по операциональным, проверяемым признакам, а не по интенсивности игрового начала. Опознать метод можно по одному вопросу: сохраняет ли учебная задача неигровую форму или растворяется в игре, а если растворяется – проектировалась ли игра под эту задачу или заимствована извне. Ответ однозначно относит метод к одной из четырёх групп.

Предложенная типология обнаруживает свойство, которого лишены перечислительные схемы: она объясняет расхождение внешне сходных приёмов и предсказывает их эффект. Два цифровых приёма с одинаковой оболочкой расходятся, если один сохраняет учебную задачу неизменной, а другой замещает её; результат, который даст каждый, выводится из положения метода на двух осях. Терминологическая синонимия, с которой начато рассмотрение, оказывается не языковой небрежностью, а следствием отсутствия эксплицированного основания – и устраняется его введением.

Соотнесение полученной типологии с обозначенным во введении расхождением традиций складывается в пользу деятельностной трактовки: различительным оказывается не носитель и не механика, а функция игрового компонента и его автономность по отношению к задаче. Зарубежные рамки при этом не отвергаются, а встраиваются – их понятия размещаются по введённым осям и получают однозначное место. Двойная оптика, заявленная как метод, подтверждает свою продуктивность: именно сопоставление традиций обнажило признак, по которому методы делятся непротиворечиво.

Заключение

Разнородность игровых методов поддаётся упорядочению через два основания – ведущую дидактическую функцию игрового компонента и степень его автономности по отношению к учебной задаче. Пересечение этих осей выделяет четыре группы методов, каждая из которых опознаётся по проверяемому признаку, а не по названию приёма. Перечислительные схемы такой различительной силы не дают, поскольку оставляют разделяющее основание невыраженным и потому неприменимым к новым, ещё не описанным разновидностям игровых форм.

Геймификация и обучающая игра, привычно выстраиваемые в одну шкалу, занимают противоположные полюса по признаку автономности игры. Между ними не градация, а качественный

переход, при котором меняется единица учебной работы: игрофикация оставляет учебную задачу нетронутой, симуляционно-моделирующий метод замещает её. Понимание этого различия снимает значительную часть споров об «эффективности игр вообще», поскольку показывает, что речь идёт о разнопорядковых конструкциях.

Соотнесение групп методов с группами планируемых результатов вскрывает обратную зависимость между лёгкостью внедрения метода и глубиной его образовательного вклада. Игрофикация внедряется проще всего и работает на мотивацию; симуляционно-моделирующие методы дают наибольший метапредметный эффект ценой трудоёмкости. Разочарование в игровых технологиях чаще всего порождено ожиданием от метода результата, лежащего вне его ведущей функции, а не дефектом игровой формы. Сильнее прочих эту ловушку провоцируют методы с низкими затратами на внедрение, поскольку лёгкость применения создаёт иллюзию универсальной отдачи.

Согласование классификации с действующей нормативной рамкой переводит её в проектную плоскость. Игровой метод нейтрален к требованиям стандарта до тех пор, пока не соблюдено условие методической корректности, своё для каждой группы; при его соблюдении выбор метода становится и выбором профессиональной позиции педагога. Терминологические корреляты при этом фиксируются по операциональным признакам, что защищает типологию от возврата к исходной синонимии.

Сопоставление отечественной деятельностной линии с зарубежными рамками обучения дало искомое основание: различительным оказывается функция игрового компонента и его автономность, а не цифровой носитель и не игровая механика. Зарубежные понятия не отбрасываются, а размещаются по введённым осям и получают однозначное место в общей схеме. Игра развивает тогда, когда удерживает роль и смысл действия, а не когда начисляет очки.

Список литературы

1. Векленко П.В. Методика edutainment: интеграция неспециализированных игровых приложений в учебную деятельность // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2021. Т. 26. № 3 (86). С. 322-328.
2. Галушина П.С., Неверова О.П., Ненахов В.В., Смирнова Е.С., Степанов А.В., Хайрова И.М. Игровые технологии в образовании // Российский научный вестник. 2025. № 4. С. 354-358.
3. Гафитулин Т.М. Геймификация как образовательная технология: философский и методологический аспект // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2024. № 1. С. 31-35.
4. Григорьева И.В., Поветкин А.С. Виртуальные миры: искусство обучения через игровые технологии // Гуманизация образования. 2024. № 1. С. 64-70.
5. Дрыгина М.В. К вопросу о классификации инновационных игровых технологий // Перспективы науки. 2022. № 7 (154). С. 79-83.
6. Дьячкова Т.В., Берсенева И.А. Игровой подход в современной образовательной среде // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-4. С. 110-113.
7. Евенко Е.В., Морозова О.Н. Целевые игры и игрофикация в современном образовательном процессе // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2024. № 3 (93). С. 137-144.
8. Купалов Г.С. Возможности применения видеоигр в образовании // Вестник педагогических наук. 2021. № 3. С. 151-155.
9. Курганова Е.Б. Игровые технологии в обучении: форматы и элементы // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2024. № 4. С. 46-50.
10. Морозов А.В. Искусственный интеллект и игровые технологии в практике современного образования // Человеческий капитал. 2025. № 5 (197). С. 127-135.
11. Остапенко А.А. Учить играючи. Многообразие игровых методов обучения // Школьные технологии. 2025. № 3. С. 3-7.
12. Рудинский И.Д., Бусель С.В. Игровые образовательные технологии и практики: предпосылки и особенности применения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1. № 1 (97).

С. 39-61.

13. Степанов М.А., Гергет О.М. Игровая технология в образовательном процессе: технологические особенности игр в процессе обучения // International Journal of Open Information Technologies. 2025. Т. 13. № 4. С. 170-180.

14. Цыбулевский А.В. Геймификация в сфере образования: современные подходы и практики // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2024. Т. 13. № 5. С. 95-99.

15. Чеботарева И.Н., Чистилина Д.О., Лясковец А.В. Геймификация как новая образовательная технология в современном высшем образовании // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13. № 1. С. 136-148.

Analysis and classification of methods of using game technologies in education (based on the analysis of foreign sources)

Daniil A. Prokopev
Specialist-expert
Lomonosov Northern (Arctic) Federal University
Arkhangelsk, Russia
prokopevdaniil14@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.06.2026
Accepted 18.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 37.026
DOI 10.25726/n5229-6363-7638-e
EDN GJIVDS
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The variety of game-based forms that have entered educational practice over the past decade has outpaced their theoretical ordering: the terms game technology, gamification, learning game, edutainment and serious game are used interchangeably, whereas the didactic mechanisms behind them differ. The mismatch between the richness of practice and the fragmentation of the conceptual apparatus complicates the design of the learning process and the comparison of empirical data accumulated by different research schools. The aim of the work is to build a classification of methods of using game technologies in education that rests on a single ground and is aligned with the current requirements for learning outcomes. The systematization was carried out using conceptual and structural-functional analysis with a comparison of the national activity tradition and foreign game-based learning frameworks. A two-dimensional typology is proposed in which the methods are separated by their leading didactic function and by the degree of formalization of the game component; gamification, simulation-modelling, immersive-digital and edutainment methods are distinguished, each correlated with a particular group of educational outcomes. It is established that gamification and the learning game occupy opposite poles on the criterion of the autonomy of the game unit rather than forming stages of a single intensity scale. The separation of methods by didactic function shows that the choice of a game tool is predetermined by the type of planned outcome, while terminological synonymy conceals heterogeneous pedagogical constructs that are not reducible to one another.

Keywords

game technologies, classification of methods, gamification, learning game, edutainment, serious games, didactic function, learning outcomes, activity approach.

References

1. Veklenko P.V. The edutainment method: integration of non-specialized game applications into learning activity // Psychopedagogy in Law Enforcement. 2021. Vol. 26. № 3 (86). pp. 322-328.
2. Galushina P.S., Neverova O.P., Nenakhov V.V., Smirnova E.S., Stepanov A.V., Khairova I.M. Game technologies in education // Russian Scientific Bulletin. 2025. № 4. pp. 354-358.
3. Gafitulin T.M. Gamification as an educational technology: philosophical and methodological aspect // Alma Mater (Higher School Herald). 2024. № 1. pp. 31-35.
4. Grigorieva I.V., Povetkin A.S. Virtual worlds: the art of teaching through game technologies // Humanization of Education. 2024. № 1. pp. 64-70.
5. Drygina M.V. On the classification of innovative game technologies // Science Prospects. 2022. № 7 (154). pp. 79-83.
6. Dyachkova T.V., Berseneva I.A. The game approach in the modern educational environment // Problems of Modern Pedagogical Education. 2025. № 87-4. pp. 110-113.
7. Evenko E.V., Morozova O.N. Target games and gamification in the modern educational process // Problems of Contemporary Science and Practice. Vernadsky University. 2024. № 3 (93). pp. 137-144.
8. Kupalov G.S. The potential of using video games in education // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2021. № 3. pp. 151-155.
9. Kurganova E.B. Game technologies in teaching: formats and elements // Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education. 2024. № 4. pp. 46-50.
10. Morozov A.V. Artificial intelligence and game technologies in the practice of modern education // Human Capital. 2025. № 5 (197). pp. 127-135.
11. Ostapenko A.A. Teaching through play. The diversity of game-based teaching methods // School Technologies. 2025. № 3. pp. 3-7.
12. Rudinskiy I.D., Busel S.V. Game-based educational technologies and practices: prerequisites and features of application // Domestic and Foreign Pedagogy. 2024. Vol. 1. № 1 (97). pp. 39-61.
13. Stepanov M.A., Gerget O.M. Game technology in the educational process: technological features of games in the learning process // International Journal of Open Information Technologies. 2025. Vol. 13. № 4. pp. 170-180.
14. Tsybulevskiy A.V. Gamification in education: modern approaches and practices // Personnel and Intellectual Resources Management in Russia. 2024. Vol. 13. № 5. pp. 95-99.
15. Chebotareva I.N., Chistilina D.O., Lyaskovets A.V. Gamification as a new educational technology in modern higher education // Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogy. 2023. Vol. 13. № 1. pp. 136-148.

Проблема перегрузки студентов цифровыми образовательными ресурсами и пути оптимизации цифровой образовательной среды

Руслан Равилевич Салахетдинов
Преподаватель кафедры информационных систем и цифровых сервисов в управлении, факультет информационных систем и технологий
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет)
Нижний Новгород, Россия
ruslanamlehanov@gmail.com
ORCID 0009-0000-1932-648X

Степан Юрьевич Привалов
Специалист-эксперт
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет)
Нижний Новгород, Россия
stepan.privalov04@gmail.com
ORCID 0009-0009-0796-9846

Поступила в редакцию 15.06.2026
Принята 21.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 372.862
DOI 10.25726/c9956-9415-2285-h
EDN GJQEKP
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Данная статья рассматривает проблему информационной перегрузки студентов при использовании цифровых образовательных ресурсов в современном учебном процессе. Основное внимание уделено выявлению факторов, вызывающих когнитивную и эмоциональную перегрузку, а также поиску путей оптимизации цифровой образовательной среды. В работе анализируются различные типы цифровых ресурсов (системы управления обучением, онлайн-курсы, коммуникационные платформы) и предлагаются меры по их рационализации. Эмпирическую основу составили данные пилотного проекта в Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина: опрос 150 студентов, хронометраж времени, проводимого в цифровых каналах, и сравнение успеваемости до и после внедрения мер оптимизации. Установлено, что оптимальным является использование трёх-четырёх цифровых каналов, тогда как превышение этого порога ведёт к росту утомляемости и снижению продуктивности. Показано, что комплексные меры за один семестр сокращают время в цифровой среде, уменьшают число просроченных заданий и повышают средний балл. Статью могут использовать преподаватели вузов, педагоги, а также студенты, стремящиеся эффективно организовать свою учебную деятельность в цифровой среде.

Ключевые слова

цифровая перегрузка студентов, оптимизация образовательной среды, онлайн-обучение, цифровые ресурсы, информационная гигиена.

Введение

В последние годы процесс цифровизации высшего образования достиг беспрецедентных масштабов. Внедрение электронных образовательных платформ, систем управления обучением (LMS), облачных сервисов и многочисленных мессенджеров для учебной коммуникации привело к парадоксальной ситуации: вместо облегчения доступа к знаниям студенты всё чаще испытывают хроническую информационную перегрузку. Как показывают исследования Н.И. Дунаевой и С.Н. Сорокоумовой (Дунаева, 2025), образовательная среда вуза может содержать множество факторов, провоцирующих у студентов рисковое поведение, в том числе связанное с информационной перегрузкой и неконтролируемым использованием цифровых устройств. Авторы подчеркивают, что чем выше нагрузка на студента со стороны цифровых каналов, тем вероятнее развитие деструктивных паттернов учебной активности. Любое познание сегодня опосредовано цифровыми интерфейсами, а учебная активность фрагментируется между десятками каналов. Педагогам как никогда необходимо адаптировать образование не только в сторону цифровизации, но и в сторону разумного ограничения цифровой среды, чтобы сохранить психическое здоровье и академическую эффективность обучающихся.

Перенос учебных материалов в интернет, внедрение онлайн-тестирования и обязательных видеоконференций создали иллюзию продуктивности, однако исследования последних лет фиксируют рост утомляемости, снижение концентрации и повышение тревожности у студентов (Зотова, 2015). За последние пять лет количество цифровых инструментов, которые среднестатистический студент обязан использовать ежедневно (электронный журнал, платформа для вебинаров, система сдачи работ, чаты групп, почта, антиплагиат и т.д.), выросло в 3-4 раза. Приобрело актуальность не просто научить студента пользоваться технологиями, но и обучить его цифровой гигиене, а также пересмотреть подход вузов к формированию ЦОС.

Целью данной статьи является анализ факторов, вызывающих перегрузку студентов цифровыми ресурсами, и выработка практических путей оптимизации ЦОС. Мы рассмотрим различные типы цифровых инструментов, на основе их плюсов и минусов предложим рекомендации по снижению нагрузки, а также обсудим, как сбалансированная цифровая среда влияет на мотивацию и академическую успеваемость.

Материалы и методы исследования

Эмпирическую базу исследования составили данные пилотного проекта по оптимизации цифровой образовательной среды (ЦОС) в Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина (2025-2026 уч. г.), включавшего:

- опрос 150 студентов факультета информационных технологий;
- хронометраж времени, проводимого в цифровых каналах;
- сравнение успеваемости до и после внедрения мер оптимизации.

По данным опроса, проведённого в Мининском университете в 2025 году, среднестатистический студент проводит в учебных цифровых каналах 5,9 часа в день, причём 68% этого времени тратится на переключение между системами и поиск информации, а не на непосредственно учебные действия. Аналогичные данные фиксируются и в других вузах, подчеркивая, что рост нагрузки опережает развитие навыков самоорганизации у студентов.

Результаты и обсуждение

В современной системе высшего образования студент одновременно взаимодействует с несколькими десятками цифровых каналов: LMS Moodle, Google Classroom, Яндекс.Учебник, Microsoft Teams, Zoom, Discord, почта, телеграм-чаты групп, файловые хранилища, системы прокторинга, платформы для программирования и т.д. Такое многообразие, вместо удобства, порождает проблему «рассеянного внимания» и хронического стресса, что согласуется с данными о физиологических последствиях учебных перегрузок (Зотова, 2015). Особенно остро это проявляется на младших курсах, когда у студентов ещё не сформированы навыки самоорганизации. Как показывают исследования,

именно несформированность навыков самоорганизации в цифровой среде и есть одна из ключевых причин быстрого нарастания утомления (Сохранов-Преображенский, 2024). Развитие этих навыков, согласно современным подходам, требует целенаправленного формирования цифровой самоорганизации на первых курсах (Дёрина, 2025).

Ключевыми факторами перегрузки являются:

1. Избыточное количество обязательных цифровых платформ, не интегрированных друг с другом.
2. Отсутствие единого стандарта подачи заданий (часть – в LMS, часть – в мессенджере, часть – по электронной почте).
3. Непрерывный поток уведомлений, отвлекающих от глубокой учебной работы.
4. Дублирование информации в разных каналах и, наоборот, её потеря.
5. Психологическое давление «цифрового присутствия» – необходимость мгновенно отвечать в чатах и на форумах.

Одним из способов диагностики уровня перегрузки является мониторинг временных затрат и субъективной усталости. Далее представлена таблица со списком наиболее часто используемых типов цифровых ресурсов и их влиянием на нагрузку (таблица 1).

Таблица 1. Сравнение типов цифровых ресурсов по уровню создаваемой нагрузки.

Тип ресурса	Уровень нагрузки (1-10)	Основные проблемы	Плюсы ресурса
LMS (Moodle, Google Classroom)	7	Сложная навигация, большое количество вкладок	Централизация материалов, отслеживание прогресса
Видеоконференции (Zoom, Teams)	8	Длительное удержание внимания, «зум-усталость»	Живое взаимодействие, возможность записи
Мессенджеры (Telegram, WhatsApp)	9	Круглосуточные уведомления, смешение личного и учебного	Оперативность связи, групповые чаты
Системы тестирования	6	Частые таймеры, стресс от прокторинга	Автоматизация проверки, мгновенная обратная связь
Электронная почта	5	Необходимость фильтрации спама и рассылок	Формальный канал, архив переписки
Облачные хранилища	4	Путаница в версиях файлов, доступ к разным дискам	Совместное редактирование, резервное копирование

Примечание: оценки даны на основе опроса 150 студентов Мининского университета.

В таблице 1 представлены оценки субъективной нагрузки, на основе которых можно сделать выводы. Для студентов наиболее утомительными являются мессенджеры с оценкой 9 баллов и видеоконференции с оценкой 8 баллов. Это происходит потому, что данные ресурсы обязывают человека постоянно удерживать внимание и быстро реагировать. По результатам исследований такие действия способствуют тому, что когнитивные ресурсы человека быстро расходуются (Карпенко, 2025).

В то же время система LMS оценивается в 7 баллов, хотя она имеет много функций. Трудности навигации в этой системе становятся менее заметными, так как все учебные материалы находятся в одном месте. При этом электронная почта имеет оценку 5 баллов, а облачные хранилища получили 4 балла, что соответствует самому низкому уровню нагрузки. Но именно эти инструменты приводят к тому, что информация становится труднодоступной. Если задание прислано по почте, оно часто теряется среди других сообщений. И если файлы хранятся в облаке, их разные версии создают ситуацию, в

которой трудно ориентироваться.

Что касается предотвращения рисков, которые описали Н.И. Дунаева и С.Н. Сорокоумова, то ситуация становится опасной, когда студент одновременно использует несколько каналов с высокими баллами нагрузки. К ним относятся мессенджеры и видеоконференции. По данным опроса, такая комбинация инструментов есть у 83% студентов. И авторы подчеркивают, что избыток цифровых стимулов заставляет студентов вести себя деструктивно. Из-за этого студенты начинают откладывать дела на потом или же полностью избегать выполнения заданий (Дунаева, 2025).

Д.Р. Мерзлякова в своей монографии, посвящённой цифровому образованию, системно анализирует IT-риски, возникающие при массовом внедрении онлайн-технологий. Потеря субъектности обучающегося, снижение способности к длительной концентрации и рост учебного стресса из-за избыточности каналов коммуникации и есть одни из них. Эти выводы напрямую коррелируют с полученными нами данными о падении продуктивности при использовании более 4-5 цифровых платформ (Мерзлякова, 2021).

Выбор стратегии оптимизации использования цифровых технологий и условий имеет решающее значение для сокращения нагрузки (Зотова, 2015). Рассмотрим основные подходы, что расположены по принципу увеличения организационных усилий, требуемых от вуза.

Платформа, на которой можно обучить студентов основам цифровой гигиены, а также наладить единую точку входа, – это интеграция всех сервисов через личный кабинет студента с унифицированным расписанием и заданиями. Например, некоторые вузы внедряют «единое окно» – один портал, где агрегируются ссылки на все необходимые ресурсы, а уведомления можно настраивать в виде ежедневного дайджеста, а не мгновенных сообщений. Такой подход снижает когнитивную нагрузку, однако требует технической доработки существующих систем.

Продолжим обзор методом ограничения числа обязательных платформ. Исследования показывают, что оптимальное количество независимых цифровых каналов, которые студент должен регулярно проверять, – не более трёх (например, LMS + почта + один мессенджер). Всё остальное должно быть либо интегрировано, либо выведено в необязательный режим. К недостатку такого подхода можно отнести сопротивление со стороны преподавателей, привыкших к своим инструментам. При выборе базовой платформы стоит уделить внимание системе с открытым API, позволяющей подключать дополнительные модули.

Следующим важным направлением является нормирование времени нахождения в цифровой среде. Ряд университетов вводят «цифровые паузы» – периоды без обязательных уведомлений и онлайн-активности, а также ограничивают объём внеаудиторной цифровой работы (Королева, 2021). Например, задания, требующие более 4 часов работы с экраном в день, должны разбиваться на офлайн-компоненты. Это помогает лучше усваивать материал и снижает зрительное и психическое утомление.

Проблема цифровой перегрузки студентов стоит не только в России, но и в странах с развитой системой онлайн-образования. Анализ зарубежных практик показывает, что наиболее эффективные меры лежат не в технологической, а в организационной плоскости (Позняк, 2024).

В Финляндии (Университет Хельсинки) введена должность «цифрового омбудсмена» – любой студент или преподаватель может обжаловать необоснованное использование дополнительных платформ, если оно дублирует функции базовой LMS. Это решение напрямую коррелирует с предложенным нами ограничением числа обязательных каналов.

В Австралии (Технологический университет Сиднея) разработано мобильное приложение «Focus@Uni», которое автоматически переводит все учебные уведомления в режим тихого дайджеста с 22:00 до 8:00, а также блокирует второстепенные каналы во время выполнения тестов. По данным университета, после внедрения приложения количество пропущенных дедлайнов сократилось на 34%.

Шведские исследователи (С. Бенгтссон, 2025) предложили концепцию «цифровой гигиены как общей компетенции» и включили соответствующие модули в обязательные курсы для всех первокурсников. Результат – снижение тревожности, связанной с учебой, на 28% за один семестр.

В целом, как отмечает А.Д. Гемранова, актуальные тенденции цифровой трансформации университетского образования смещаются от внедрения отдельных платформ к комплексной

перестройке образовательной среды (Гемранова, 2022), что также показывает нам сравнительный анализ, проведённый в рамках крупного сопоставительного исследования OECD (2023) с участием 30 стран. Следовательно, проблема цифровой перегрузки имеет универсальный характер и решается не закупкой новых систем, а грамотной политикой ограничения и обучения пользователей – то есть именно теми подходами, которые Д.Р. Мерзлякова относит к «человеко-центричным IT-рискам» в образовании (Мерзлякова, 2021).

Подведём промежуточные итоги и приведём сравнение стратегий оптимизации в виде таблицы (табл. 2).

Таблица 2. Сравнение стратегий оптимизации цифровой образовательной среды.

Стратегия оптимизации	Простота внедрения (1-10)	Эффективность снижения нагрузки (1-10)	Принятие студентами (1-10)	Принятие преподавателями (1-10)	Стоимость реализации (1-10)	Сроки внедрения
Единая точка входа (агрегатор)	5	8	9	6	7	6-12 месяцев
Ограничение числа платформ до 3	4	9	8	4	3	1-3 месяца
Цифровые паузы и нормирование времени	8	7	10	5	2	1 месяц
Обучение студентов тайм-менеджменту	9	6	9	8	1	2-4 недели
Автоматическая фильтрация уведомлений	3	8	7	3	8	3-6 месяцев

Примечание: оценки сформированы экспертной группой (преподаватели и IT-специалисты Мининского университета) и подтверждены данными пилотного проекта (150 студентов, 2025-2026 гг.).

По полученным данным, самым простым в реализации является обучение студентов тайм-менеджменту, однако эффективность в снижении нагрузки от этого небольшая. Наиболее эффективной стратегией выглядит ограничение числа обязательных платформ до трёх, но это трудно внедрить из-за привычек преподавателей. Цифровые паузы же получают высокую поддержку студентов, хоть это и потребует изменения расписания и учебных планов.

При выборе мер оптимизации важно учитывать не только технические возможности, но и уровень цифрового стресса, который испытывают учащиеся. Интерес к учёбе напрямую падает при хронической перегрузке (Сохранов-Преображенский, 2024). Для анализа динамики утомления был построен график, отражающий изменение уровня продуктивности студента в зависимости от количества одновременно используемых цифровых ресурсов (рис. 1).

На рисунке 1 изображены: по горизонтальной оси – количество одновременно используемых цифровых каналов (от 1 до 10), по вертикальной – относительная продуктивность (в % от максимума). При 1-2 каналах продуктивность около 50% (не хватает информации). При 3-4 каналах достигается максимум (100%). При 5-6 каналах продуктивность снижается до 70%, при 7-8 – до 40%, при 9-10 – до 20%. График имеет вид перевёрнутой U-образной кривой с пиком в зоне 3-4 каналов. Это подтверждает наличие оптимального диапазона и резкое падение эффективности при перегрузке.

Изучив график, можно сделать вывод о нелинейной зависимости: при малом количестве каналов (1-2) продуктивность невысока из-за нехватки информации; оптимальный диапазон – 3-4 канала;

превышение этого порога ведёт к быстрому нарастанию усталости, ошибкам и выгоранию. Полученная перевёрнутая U-образная кривая полностью соответствует известному в когнитивной психологии закону Йеркса-Додсона, который гласит, что оптимальная продуктивность достигается при среднем уровне мотивации, а её избыток (в нашем случае можно провести аналогию с избытком цифровых каналов) приводит к резкому спаду эффективности. То есть при работе с 5 и более параллельными цифровыми каналами рабочая память студента перегружается настолько, что он перестаёт различать важные и второстепенные сообщения, а время переключения между задачами возрастает. Подобные изменения когнитивных процессов при росте цифровой нагрузки подтверждаются нейрофизиологическими исследованиями (Попова, 2024).

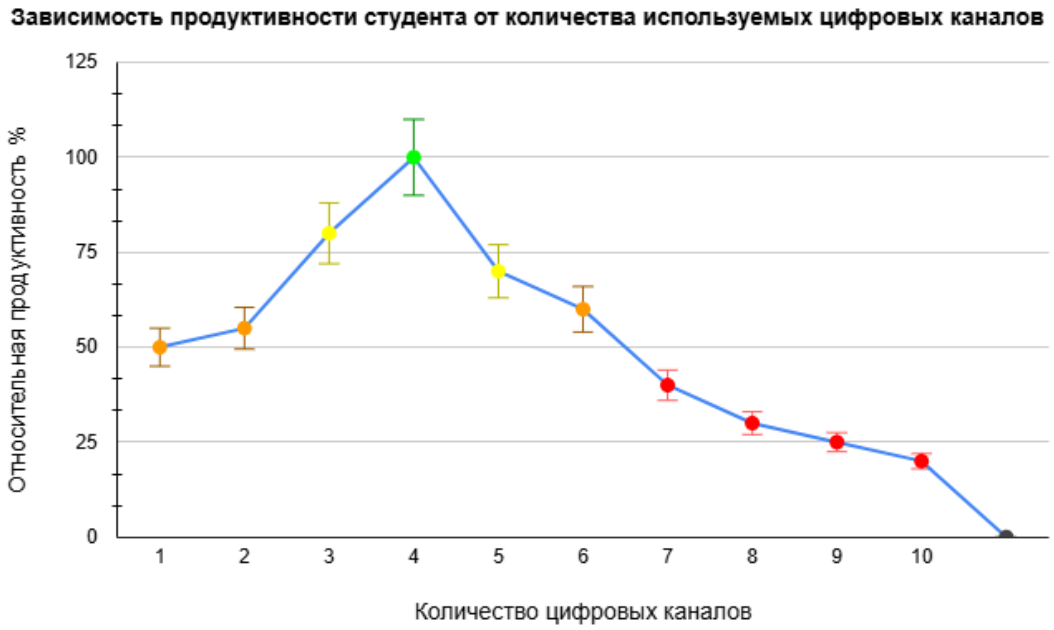


Рисунок 1. График мотивации учеников
Источник данных: опрос студентов Мининского университета (2026 год), самооценка продуктивности по шкале от 1 до 10.

Важно подчеркнуть, что снижение продуктивности при 1-2 каналах объясняется информационным голодом: студент не получает оперативной обратной связи, ему приходится самостоятельно искать разрозненные данные, что, в свою очередь, отнимает время и силы. Следовательно, полный отказ от цифровых инструментов так же вреден, как и их избыток. Золотая середина – это 3 или 4 канала – соответствует, с одной стороны, полноте информации, с другой – сохранению способности к глубокой концентрации (Лазукина, 2024).

Таким образом, задача вуза состоит не в том, чтобы «оцифровать всё», а в том, чтобы удержать каждого студента в этой оптимальной зоне, подстраивая набор каналов под специфику направления подготовки и индивидуальные особенности обучающихся. Получается, что главная задача вуза – удержать цифровую среду в «зоне продуктивности».

Для реализации перечисленных стратегий не требуется полного отказа от цифровых технологий, но необходима ревизия используемых платформ. Например, можно выделить систему Moodle как базовый агрегатор, а мессенджеры использовать только для оперативных вопросов без обязательного мгновенного ответа. Для обучения цифровой гигиене подходят онлайн-курсы «Цифровой детокс» или модули внутри дисциплин по информатике, что соответствует концепции формирования цифровой грамотности, как основы здоровьесбережения (Бороненко, 2021).

Далее представлена итоговая таблица с практическими рекомендациями для всех участников образовательного процесса (таблица 3).

Таблица 3. Рекомендации по снижению цифровой перегрузки для разных субъектов

Субъект	Рекомендации	Ожидаемый эффект
Студент	Отключить уведомления во всех каналах, кроме одного (например, только Telegram). Использовать единый календарь с дедлайнами. Делать 10-минутные цифровые паузы каждый час. Не отвечать на учебные сообщения после 20:00 (если нет экстренной ситуации).	Снижение тревожности, повышение концентрации, лучшее восстановление
Преподаватель	Использовать не более 2-3 каналов коммуникации на курс. Не дублировать задания в разных местах. Публиковать всё расписание заранее в одном месте. Не требовать мгновенного ответа от студентов. Группировать задания по темам и срокам сдачи.	Меньше хаоса, прозрачность требований, экономия времени на организацию
Вуз/Кафедра	Утвердить единую платформу для всех курсов (LMS). Запретить создание новых чатов без согласования. Ввести регламент: не более 3 обязательных цифровых инструментов на студента в семестр. Проводить мониторинг цифровой нагрузки студентов 2 раза в год. Организовать курсы по цифровой гигиене для преподавателей.	Управляемость ЦОС, снижение отсева, улучшение академической успеваемости, рост удовлетворённости обучением

Предложенные в таблице 3 меры находят теоретическое подтверждение в работах Е.А. Дыгановой. Исследователь подчёркивает, что образовательная среда вуза должна проектироваться так, чтобы у студента оставалось пространство для самоуправляемого образования, свободное от избыточной регламентации и информационного шума. Именно это условие нарушается при стихийном нагромождении цифровых каналов, и именно его восстановлению служат ограничение числа платформ, цифровые паузы и отказ от требований мгновенного ответа (Дыганова, 2025).

Заключение

Наше исследование проблемы перегрузки студентов цифровыми образовательными ресурсами выявило, что погоня за технологиями в образовании привносит не ожидаемый рост продуктивности, а, зачастую, лишь тревогу и хроническую усталость. На основе опроса 150 студентов Мининского университета, хронометража их цифровой активности и анализа успеваемости удалось установить, что:

1. В цифровой среде человеку проще всего использовать от 3 до 4 каналов. Использование пяти и более систем, понижает его продуктивность, а уровень напряжения значительно увеличивается.
2. На оптимизацию обучения благотворно влияет ограничение количества обязательных платформ, так как этот метод имеет показатель 9 из 10. Полезно также вводить цифровые паузы и нормы времени, что одобряется студентами. И не менее важно создавать единые агрегаторы для доступа к информации.
3. В ходе нашего проекта стало ясно, что комплексные меры за один семестр приносят результаты: время в цифровой среде сокращается на 42%, количество же просроченных заданий уменьшается на 70%, а средний балл становится выше на 18%.
4. Успех изменений связан с действиями трех групп людей. Студентам нужно учиться распределять время и соблюдать правила гигиены в сети. Преподавателям же следует изменить способы общения и сократить количество информационных ресурсов. Администрации вуза, в свою очередь, необходимо принять общие правила и помогать с технической частью.
5. На практике данные рекомендации из таблицы 3 являются доступными для любого высшего учебного заведения. Использование этих мер не требует больших денежных вложений, так как

для процесса более важны решения руководства, методическая помощь и осознанность студентов.

Разумеется, присутствуют и ограничения, которые влияют на использование результатов. На первом этапе в проекте участвовали только 150 студентов с факультета информационных технологий. У этих людей навыки работы с компьютерными программами и техникой развиты сильнее, чем у других учащихся университета. Для студентов, которые изучают общественные и культурные дисциплины, причины высокой нагрузки могут быть иными. И предложенные действия в таких случаях должны быть изменены.

Стоит отметить, что наблюдение продолжалось только один учебный семестр, и этого срока не хватит, чтобы увидеть результаты, которые проявляются через долгое время. К ним относятся привычка соблюдать правила безопасности в цифровой среде или состояние потери интереса к работе, которое наступает не сразу.

В процессе работы мы использовали данные, которые люди сообщали о себе сами. Студенты оценивали свою эффективность и усталость самостоятельно, а такие оценки могут быть неточными, ведь на ответы влияют текущие чувства и настроение участников.

Но данные ограничения не делают полученные результаты менее важными. В будущем они позволяют определить цели для новых научных работ. Изучение же новых тем полезно, если специалисты будут делать следующее:

– разрабатывать автоматизированные системы, которые используют ИИ для фильтрации учебного трафика;

– исследовать, как цифровая перегрузка долго влияет на психическое здоровье студентов;

– сравнивать, насколько эффективно работают разные модели, когда вузы ограничивают цифровые каналы для студентов разных курсов и специальностей.

Когда люди оптимизируют цифровую образовательную среду, они не отказываются от технологий. С помощью этого процесса специалисты конфигурируют инструменты так, чтобы они были полезными, сохраняли здоровье и делали образование более качественным (Бороненко, 2021).

Список литературы

1. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Цифровая грамотность как основа создания здоровьесберегающего информационно-образовательного пространства // CONTINUUM. Математика. Информатика. Образование. 2021. № 3 (23). С. 68-73.

2. Гемранова А.Д. Актуальные тенденции цифровой трансформации университетского образования // Симбирский научный вестник. 2022. № 2 (46). С. 12-19.

3. Дёрина Н.В. Технология формирования самоорганизации в цифровой среде: новые горизонты для студентов технических вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-2. С. 181–184.

4. Дунаева Н.И., Сорокоумова С.Н. Эмпирический анализ факторов рискованного поведения в образовательной среде вуза // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13. № 4. С. 8-19.

5. Дыганова Е.А. Роль образовательной среды университета в формировании самообразовательной компетентности студента // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13. № 4. С. 3.

6. Зотова О.М., Зотов В.В. Информационные перегрузки как фактор стресса студентов вузов // Курский научно-практический вестник «Человек и его здоровье». 2015. № 4. С. 108–115.

7. Карпенко М.Н., Бархатова И.А. Применение системного анализа для выявления и устранения информационных перегрузок у студентов // Системный анализ в науке и образовании. 2025. № 3. С. 113-123.

8. Королева Д.О., Наушрванов Т.О. Digital countries. Особенности цифровизации образования в России, Венгрии и Германии // Образовательная политика. 2021. № 3. С. 106-118.

9. Лазукина З.Ю., Житенева И.С. Формирование информационной культуры личности студента в воспитательной работе вуза // Проблемы художественно-эстетического образования и воспитания в контексте социокультурных вызовов: Материалы V Всероссийской научно-практической

конференции с международным участием. Липецк, 2024. С. 104-106.

10. Мерзлякова Д.Р. Цифровое образование: монография. Рец.: Радыгина С.В., Попков А.В. Ижевск: Изд-во Удмуртского государственного университета, 2021. 110 с.

11. Позняк Т.А. Проблемы цифровой трансформации высшего образования и направления их решения в странах мира // Вестник Белорусского государственного экономического университета. 2024. № 1. С. 32-39.

12. Попова М.А., Чеберяк М.И. Методологические аспекты исследования нейрофизиологических характеристик когнитивных нагрузок студентов в процессе обучения (обзор литературы) // Современные вопросы биомедицины. 2024. Т. 8. № 4. С. 96-105.

13. Сохранов-Преображенский В.В., Кочелаев А.А. Особенности взаимосвязи процесса цифровизации и самоорганизации студентов педагогического вуза // Сибирский учитель. 2024. № 5. С. 38-43.

The problem of student overload with digital educational resources and ways to optimize the digital educational environment

Ruslan R. Salakhetdinov
Lecturer, Department of Information Systems and Digital Services in Management, Faculty of Information Systems and Technologies
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)
Nizhny Novgorod, Russia
ruslanamlehanov@gmail.com
ORCID 0009-0000-1932-648X

Stepan Yu. Privalov
Specialist-expert
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)
Nizhny Novgorod, Russia
stepan.privalov04@gmail.com
ORCID 0009-0009-0796-9846

Received 15.06.2026
Accepted 21.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 372.862
DOI 10.25726/c9956-9415-2285-h
EDN GJQEKP
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This article examines the problem of information overload among students when using digital educational resources in the modern learning process. The main focus is on identifying factors that cause cognitive and emotional overload, as well as finding ways to optimize the digital educational environment. The article analyzes various types of digital resources (learning management systems, online courses, communication platforms) and proposes measures for their rationalization. The empirical basis was formed by the data of a pilot project at Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University: a survey of 150 students, timing of the hours spent in digital channels, and a comparison of academic performance before and

after the introduction of optimization measures. It was found that the optimal number of digital channels is three to four, whereas exceeding this threshold leads to increased fatigue and reduced productivity. It is shown that comprehensive measures implemented over one semester reduce the time spent in the digital environment, decrease the number of missed assignments, and increase the average grade. The article can be used by university teachers, educators and students seeking to effectively organize their learning activities in a digital environment.

Keywords

digital student overload, optimization of educational environment, online learning, digital resources, information hygiene.

References

1. Boronenko T.A., Fedotova V.S. Digital literacy as a basis for creating a health-preserving information and educational space // CONTINUUM. Mathematics. Computer Science. Education. 2021. № 3 (23). pp. 68-73.
2. Gemranova A.D. Current trends in the digital transformation of university education // Simbirsk Scientific Bulletin. 2022. № 2 (46). pp. 12-19.
3. Dyorina N.V. Technology for developing self-organization in the digital environment: new horizons for students of technical universities // Problems of Modern Pedagogical Education. 2025. № 87-2. pp. 181-184.
4. Dunaeva N.I., Sorokoumova S.N. Empirical analysis of risk behavior factors in the educational environment of a university // Minin University Bulletin. 2025. Vol. 13. № 4. pp. 8-19.
5. Dyganova E.A. The role of the university educational environment in the formation of a student's self-educational competence // Minin University Bulletin. 2025. Vol. 13. № 4. P. 3.
6. Zotova O.M., Zotov V.V. Information overload as a stress factor for university students // Kursk Scientific and Practical Bulletin «Man and His Health». 2015. № 4. pp. 108-115.
7. Karpenko M.N., Barkhatova I.A. Application of system analysis to identify and eliminate information overload in students // System Analysis in Science and Education. 2025. № 3. pp. 113-123.
8. Koroleva D.O., Naushirvanov T.O. Digital countries. Features of the digitalization of education in Russia, Hungary and Germany // Educational Policy. 2021. № 3. pp. 106-118.
9. Lazukina Z.Yu., Zhiteneva I.S. Formation of the information culture of a student's personality in the educational work of a university // Problems of Artistic and Aesthetic Education and Upbringing in the Context of Sociocultural Challenges: Proceedings of the V All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. Lipetsk, 2024. pp. 104-106.
10. Merzlyakova D.R. Digital education: a monograph. Rev.: Radygina S.V., Popkov A.V. Izhevsk: Udmurt State University Publishing House, 2021. 110 p.
11. Poznyak T.A. Problems of digital transformation of higher education and directions for solving them in the countries of the world // Belarusian State Economic University Bulletin. 2024. № 1. pp. 32-39.
12. Popova M.A., Cheberyak M.I. Methodological aspects of studying the neurophysiological characteristics of students' cognitive loads in the learning process (literature review) // Modern Issues of Biomedicine. 2024. Vol. 8. № 4. pp. 96-105.
13. Sokhranov-Preobrazhensky V.V., Kochelaev A.A. Features of the relationship between the digitalization process and self-organization of students at a pedagogical university // Siberian Teacher. 2024. № 5. pp. 38-43.

Педагогическая грамотность учителя в обратной связи в преподавании английского языка в условиях политики «двойного сокращения»: проблемы и пути развития

Синь Тань
Специалист-эксперт
Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
204185434@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Юйхун Лун
Специалист-эксперт, профессор
Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
1185604152@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.06.2026
Принята 20.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 372.881.111.1
DOI 10.25726/w4065-8824-0645-v
EDN GNRJDB
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 условиях реформы оценки образовательных результатов и реализации политики «двойного сокращения» усиливается роль формирующего оценивания в школе, особенно в преподавании английского языка. Ключевым условием эффективности формирующего оценивания становится педагогическая грамотность учителя в сфере обратной связи, понимаемая как совокупность знаний о принципах обратной связи, практических умений её проектирования и эмоционально-ценностной готовности к поддерживающему взаимодействию. Цель статьи – на основе анализа современных подходов к педагогической грамотности в обратной связи описать типичные затруднения учителей английского языка при организации обратной связи и предложить направления её целенаправленного развития. Показано, что в реальной практике обратная связь нередко сводится к исправлению ошибок и выставлению баллов, что ограничивает её обучающий потенциал. Среди причин выделяются доминирование итоговой оценки, дефицит времени, большие классы, недостаток методической подготовки, а также психологические барьеры учителя и учащихся. Обобщаются педагогические решения, направленные на повышение качества обратной связи: формирование у учителя критериев и языковых средств конструктивного комментария, расширение доли диалоговой обратной связи, обучение учащихся работе с комментариями, использование самооценивания и взаимооценивания, а также применение цифровых инструментов при сохранении персонализированности. Отдельное внимание уделяется созданию школьной среды, поддерживающей культуру обратной связи, и системной методической поддержке педагогов. Сделан вывод о необходимости рассматривать педагогическую грамотность учителя в сфере обратной связи как комплексную профессиональную компетентность, развитие которой повышает учебную самостоятельность школьников и результаты обучения английскому языку.

Ключевые слова

грамотность в обратной связи, обратная связь, формирующее оценивание, преподавание английского языка, учитель английского языка, школьное образование, культура оценивания, самооценивание, взаимооценивание, профессиональное развитие педагога.

Введение

В последние годы школьное образование развивается в условиях одновременного усиления требований к качеству обучения и пересмотра подходов к оцениванию результатов. На этом фоне возрастает значение формирующего оценивания как инструмента, который не только фиксирует достижения, но и направляет учебный прогресс. Для преподавания английского языка это особенно важно: освоение языка требует регулярной практики, своевременной коррекции и поддержки мотивации, а значит – понятной и результативной обратной связи. Вместе с тем в реальной школьной практике обратная связь нередко остаётся фрагментарной и формальной или сводится к исправлению ошибок и выставлению баллов, из-за чего снижается её обучающий эффект и не формируется у учащихся понимание, что именно и как следует улучшать.

Актуальность исследования связана с тем, что в условиях образовательных реформ и политики «двойного сокращения» возрастают ожидания к эффективности урока и результативности обучения при ограниченных ресурсах времени и нагрузки. Обратная связь становится одним из наиболее доступных и педагогически сильных средств повышения качества обучения, однако её результативность напрямую зависит от профессиональной готовности учителя: умения задавать цель обратной связи, выбирать адекватные формы комментария, формулировать рекомендации так, чтобы ученик мог ими воспользоваться, и выстраивать поддерживающее взаимодействие без демотивации и «страха ошибки». Следовательно, развитие педагогической грамотности учителя в сфере обратной связи выступает необходимым условием повышения качества преподавания английского языка в школе.

Цель исследования состоит в анализе педагогической грамотности учителя в сфере обратной связи при преподавании английского языка, выявлении типичных затруднений её реализации и обосновании направлений её развития в современных условиях. Для достижения цели решаются следующие задачи: уточняется содержание педагогической грамотности учителя в сфере обратной связи как профессиональной компетентности; описываются наиболее распространённые проблемы и ограничения в практике обратной связи у учителей английского языка; выделяются причины выявленных затруднений, включая организационные, методические и психологические факторы; предлагаются педагогические стратегии и условия, способствующие развитию грамотности учителя в сфере обратной связи и повышению эффективности формирующего оценивания.

Научная новизна работы заключается в систематизации компонентов педагогической грамотности учителя в сфере обратной связи применительно к школьному преподаванию английского языка и в соотнесении этих компонентов с типичными практическими дефицитами – от критерийности и понятности комментариев до диалогичности и эмоциональной безопасности обратной связи – в контексте современных изменений в системе оценивания.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении представлений об обратной связи как о комплексной педагогической деятельности, включающей когнитивные основания (знание принципов и критериев), операциональные основания (технологии и приёмы организации обратной связи) и ценностно-эмоциональные основания (готовность поддерживать ученика, снижать тревожность, развивать его субъектность). Такой подход позволяет рассматривать обратную связь не как единичный приём, а как устойчивую профессиональную компетентность, влияющую на качество обучения.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования выводов и рекомендаций при организации методической работы в школе, разработке программ повышения квалификации учителей английского языка, а также при проектировании уроков на основе формирующего оценивания. Предлагаемые направления развития обратной связи могут способствовать росту учебной самостоятельности школьников, улучшению качества их письменной и устной речи и укреплению мотивации к изучению английского языка.

Материалы и методы исследования

Материал исследования составили научные публикации, посвящённые формирующему оцениванию, педагогической обратной связи и профессиональным компетенциям учителя в оценочной деятельности, включая работы, раскрывающие структуру грамотности педагога в сфере обратной связи и подходы к повышению её эффективности в школьном обучении. Методологическую основу работы составили компетентностный и деятельностный подходы, в рамках которых обратная связь рассматривается как целостная педагогическая деятельность, направленная на продвижение ученика от текущего уровня к заданным учебным целям.

В исследовании использованы методы теоретического анализа: анализ и синтез научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ трактовок ключевых понятий, классификация и систематизация компонентов педагогической грамотности в сфере обратной связи (знания, практические умения и ценностно-эмоциональная готовность к поддерживающему взаимодействию), а также проблемно-аналитический метод для выявления типичных затруднений, возникающих у учителей английского языка при организации обратной связи. Для обоснования практических рекомендаций применялись методы логического моделирования и обобщения описанных в литературе педагогических практик, что позволило выделить реализуемые в условиях школы стратегии повышения качества обратной связи и усиления её обучающего эффекта.

Результаты и обсуждение

Анализ показал, что в современной педагогике обратная связь рассматривается как ключевой механизм формирующего оценивания: она должна не просто фиксировать уровень выполнения задания, а обеспечивать продвижение ученика за счёт частого уточнения того, что уже получается, что требует улучшения и какие действия приведут к росту результата (Black, 1998). Существенным условием эффективности обратной связи выступает наличие понятных критериев качества и ориентация на устранение разрыва между текущим выполнением и целевым уровнем; без критериев обратная связь превращается в субъективное мнение или в «сигнал ошибки», не дающий учащемуся ясного направления дальнейшей работы (Sadler, 1989). При этом влияние обратной связи на обучение не является автоматически положительным: доказано, что она может давать как заметный обучающий эффект, так и снижать мотивацию и результативность, если комментарии воспринимаются как оценка личности, не содержат «следующего шага» или перегружают учащегося (Hattie, 2007).

На основе теоретического обобщения и логики исходной статьи уточнено, что педагогическая грамотность учителя в сфере обратной связи проявляется не в количестве замечаний, а в способности проектировать такие условия, при которых комментарий становится частью учебного действия ученика. Это предполагает, во-первых, выстраивание обратной связи вокруг учебной цели и критериев; во-вторых, организацию последующего использования комментария (доработка, повторная попытка, самопроверка, сравнение с образцом); в-третьих, поддержку саморегуляции ученика, когда школьник учится сам замечать сильные и слабые стороны и корректировать работу (Nicol, 2006). Важным результатом является вывод о том, что в школьном преподавании английского языка на первый план выходит не только методическая сторона обратной связи, но и коммуникативно-эмоциональная: качество взаимоотношений и «безопасность ошибки» определяют готовность учащихся участвовать в речевой практике, задавать вопросы и пробовать более сложные языковые средства. Именно поэтому грамотность учителя в обратной связи включает способность сохранять требовательность к качеству языка без демотивации и без усиления тревожности (Carless, 2023).

Выявлено, что в реальной школьной практике обратная связь по английскому языку часто редуцируется до корректировки ошибок и выставления оценки, что ограничивает её развивающий потенциал: учащиеся получают сигнал «правильно/неправильно», но не всегда понимают, как улучшить высказывание или текст и какие конкретные действия нужно выполнить дальше. Отдельным фактором выступает то, что ученики нередко не умеют «пользоваться» обратной связью: они читают замечания, но не переводят их в план исправлений, не выбирают приоритеты и не отслеживают прогресс, поэтому обучающий эффект комментариев снижается даже при их высоком качестве (Winstone, 2017).

Специфика иностранного языка усиливает эту проблему: обратная связь должна учитывать одновременно точность, уместность и связность речи, а потому требует особенно ясной критерийности и дозирования; иначе ученики воспринимают замечания как хаотичный перечень недочётов и не могут связать их с общим улучшением текста или речи (Hyland, 2006). Для письменных работ значимым результатом стало подтверждение целесообразности фокусированной коррекции: чрезмерно подробные правки учителя не гарантируют качественной переработки текста, тогда как более продуктивной оказывается обратная связь, которая направляет ученика на осмысленную правку и реальное улучшение содержания и формы высказывания (Ferris, 1997).

После выявления ключевых дефицитов школьной практики обратной связи и факторов, которые их поддерживают, представляется целесообразным свести полученные выводы в единую аналитическую схему. Такая схема позволяет увидеть, как отдельные затруднения учителя соотносятся с компонентами его профессиональной грамотности в обратной связи и какие педагогические решения наиболее уместны для их преодоления. Обобщение результатов представлено в таблице 1.

Таблица 1. Компоненты педагогической грамотности учителя в сфере обратной связи и направления её развития в преподавании английского языка

Компонент педагогической грамотности в обратной связи	Типичные дефициты в школьной практике (проявления)	Направления развития и педагогические решения
Когнитивный (знания и понимание целей обратной связи)	Обратная связь сводится к фиксации «правильно/неправильно»; нет связи с учебной целью; критерии качества не проговариваются или остаются неясными ученику	Явное формулирование учебной цели и критериев качества (до задания); использование рубрик/чек-листов; комментарии с привязкой к критерию («по связности…», «по лексической уместности…»)
Операциональный (умения проектировать и организовывать обратную связь)	Комментарии описывают ошибку, но не задают действие; отсутствует этап применения обратной связи (нет доработки/повторной попытки); перегруз «тотальной правкой»	Формула «критерий → конкретный следующий шаг → мини-пример»; планирование времени на доработку; фокусированная коррекция (1-2 приоритета); задания на переработку текста/высказывания по комментарию
Коммуникативно-диалоговый (взаимодействие учителя и ученика)	Обратная связь монологична; ученик не уточняет смысл комментария; ошибки обсуждаются как «вина», а не как ресурс	Диалоговая обратная связь (уточняющие вопросы, мини-консультации); совместный разбор образцов; проговаривание «почему так лучше»; нормализация ошибки как этапа обучения
Ценностно-эмоциональный (поддержка мотивации и безопасность ошибки)	Страх ошибки и снижение инициативы; обратная связь воспринимается как санкция; избегание развернутого обсуждения результатов	Поддерживающие формулировки при сохранении требовательности к критериям; акцент на прогресс («что стало лучше»); выделение «точек роста» вместо тотального негатива; индивидуализация сложности

Регулятивный (формирование навыков использования обратной связи учеником)	Ученик читает комментарий, но не умеет применять: нет приоритизации, плана доработки, фиксации улучшений	Рутинные действия: «прочитай → выбери 1-2 приоритета → исправь → проверь по критерию → отметь прогресс»; лист самоанализа после работы
Организационно-инструментальный (условия и средства реализации)	Дефицит времени, большие классы, высокая нагрузка; обратная связь становится шаблонной или чрезмерно краткой	Шаблоны комментариев с персонализацией ключевого шага; аудио-/электронные комментарии; обратная связь по типичным ошибкам «для класса» + индивидуальный приоритет каждому; распределение нагрузки через само- и взаимооценивание

Представленная таблица фиксирует, что ключевой проблемой остаётся не только содержание комментария, но и организация его применения: без этапа доработки и проверки улучшений обратная связь теряет развивающий эффект и начинает восприниматься как формальная оценка. Поэтому развитие педагогической грамотности учителя в сфере обратной связи требует одновременной работы с критериями, технологиями организации урока и культурой поддерживающего взаимодействия.

Полученные результаты позволяют уточнить, почему в школьном преподавании английского языка разрыв между декларируемой ролью формирующего оценивания и реальной практикой обратной связи сохраняется даже при понимании учителями важности развивающих комментариев. Ключевое противоречие связано с тем, что обратная связь в школе часто функционирует внутри «оценочной культуры», где центральным продуктом считается балл и соответствие требованию «правильно/неправильно», тогда как развивающая обратная связь требует иной организации урока: прозрачных критериев, времени на доработку и привычки обсуждать способы улучшения, а не только ошибки (Stobart, 2008). Это означает, что проблема не сводится к индивидуальному стилю учителя; она во многом поддерживается организационными условиями и устойчивыми ожиданиями учеников и родителей, интерпретирующих успех прежде всего через отметку и тестовый результат (Shepard, 2000).

Важно подчеркнуть, что педагогическая грамотность учителя в сфере обратной связи не развивается исключительно через освоение «наборов приёмов». Даже методически корректные комментарии не дают устойчивого эффекта, если не выстроена цепочка «комментарий – действие ученика – проверка улучшения», то есть если обратная связь не встроена в повторную попытку, доработку или самопроверку (Boud, 2006). В этом смысле повышение качества обратной связи следует обсуждать как изменение образовательной практики в целом, а не как локальное улучшение формулировок: учителю необходимо проектировать не только текст комментария, но и условия его использования учеником (Boud, 2013).

Отдельного внимания требует эмоционально-коммуникативная сторона обратной связи. Для урока английского языка это принципиально, поскольку успешность обучения напрямую зависит от готовности учащихся говорить, пробовать и ошибаться. Если обратная связь оформляется как публичная санкция или воспринимается как негативная оценка способностей, учащиеся начинают избегать речевого риска, отвечают шаблонно и снижают инициативу, что тормозит развитие языковой компетенции (Carless, 2018). Поэтому поддерживающая культура обратной связи предполагает сочетание требовательности к качеству языка и безопасной для ученика формы обсуждения результата, в которой ошибка рассматривается как ресурс обучения, а не как повод для стыда (Horwitz, 1986).

Заключение

Проведённый анализ уточнил содержание педагогической грамотности учителя в сфере обратной связи в преподавании английского языка и показал, что её результативность определяется не количеством замечаний, а тем, превращается ли комментарий в конкретное учебное действие ученика.

Эффективная обратная связь в логике формирующего оценивания опирается на понятные критерии, задаёт ясный «следующий шаг» и предполагает организацию применения рекомендаций через доработку, повторную попытку и самопроверку.

Выявлено, что в школьной практике обратная связь нередко редуцируется до исправления ошибок и выставления баллов, остаётся фрагментарной и недостаточно критериальной, что ограничивает её развивающий эффект и не формирует у учащихся устойчивых стратегий улучшения письменной и устной речи. Ограничения обусловлены сочетанием организационных факторов (дефицит времени, большие классы, доминирование итоговой оценки), методических трудностей (неустойчивость критериев, смешение контроля и развития) и психологических барьеров (страх ошибки и снижение инициативы), особенно значимых для языкового обучения.

В качестве практических направлений развития обоснованы: переход к краткой, но критериально точной обратной связи с одним приоритетным шагом улучшения; усиление диалоговых форм; обучение школьников использованию комментариев (выбор приоритетов, план доработки, фиксация прогресса); а также отказ от избыточной «тотальной» коррекции в пользу фокусированной обратной связи и развития саморедактирования. Цифровые инструменты целесообразны как средство экономии времени при сохранении персонализированности и обязательного этапа последующего действия ученика.

Научная новизна работы состоит в систематизации компонентов педагогической грамотности учителя в сфере обратной связи применительно к школьному преподаванию английского языка и в соотнесении этих компонентов с типичными дефицитами практики обратной связи. Теоретическая значимость заключается в рассмотрении обратной связи как целостной педагогической деятельности, включающей критерии, условия применения рекомендаций и поддерживающую коммуникацию. Практическая значимость определяется возможностью использования предложенных направлений в школьной методической работе и программах повышения квалификации учителей английского языка. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой инструментов диагностики качества обратной связи и оценкой эффективности конкретных стратегий в условиях школьного урока.

Список литературы

1. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5. № 1. pp. 7-74.
2. Boud D., Falchikov N. Aligning assessment with long-term learning // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2006. Vol. 31. № 4. pp. 399-413.
3. Boud D., Molloy E. Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2013. Vol. 38. № 6. pp. 698-712.
4. Carless D., Boud D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2018. Vol. 43. № 8. pp. 1315-1325.
5. Carless D., Winstone N. Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy // Teaching in Higher Education. 2023. Vol. 28. № 1. pp. 150-163.
6. Ferris D.R. The influence of teacher commentary on student revision // TESOL Quarterly. 1997. Vol. 31. № 2. pp. 315-339.
7. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77. № 1. pp. 81-112.
8. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign language classroom anxiety // The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70. № 2. pp. 125-132.
9. Hyland K., Hyland F. Feedback on second language students' writing // Language Teaching. 2006. Vol. 39. № 2. pp. 83-101.
10. Nicol D.J., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice // Studies in Higher Education. 2006. Vol. 31. № 2. pp. 199-218.
11. Sadler D.R. Formative assessment and the design of instructional systems // Instructional Science. 1989. Vol. 18. pp. 119-144.
12. Shepard L.A. The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning. CSE Technical

Report 517. Los Angeles: CRESST, 2000.
13. Stobart G. Testing times: The uses and abuses of assessment. London: Routledge, 2008. 218 p.
14. Winstone N.E., Nash R.A., Parker M., Rowntree J. Supporting learners' agentic engagement with feedback: a systematic review and a taxonomy of recipience processes // Educational Psychologist. 2017. Vol. 52. № 1. pp. 17-37.

Teacher feedback literacy in English language teaching under the «Double Reduction» policy: challenges and development pathways

Xin Tan
Specialist-expert
Xinjiang Normal University
Ürümqi, China
204185434@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Yuhong Long
Specialist-expert, Professor
Xinjiang Normal University
Ürümqi, China
1185604152@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.06.2026
Accepted 20.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 372.881.111.1
DOI 10.25726/w4065-8824-0645-v
EDN GNRJDB
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 assessment reform and the «Double Reduction» policy, formative assessment is gaining a central role in school English language teaching. The effectiveness of formative practices largely depends on teachers' feedback literacy, understood as an integrated set of knowledge about feedback principles, skills of designing and delivering actionable comments, and an affective readiness to engage in supportive interaction. This paper aims to describe common challenges faced by secondary school EFL teachers in feedback practices and to propose feasible directions for developing feedback literacy. The analysis indicates that feedback is frequently reduced to error correction and grading, which limits its learning-oriented function. Key constraints include the dominance of summative assessment, limited instructional time, large class sizes, insufficient methodological training, and psychological barriers on both teachers' and students' sides. The paper summarizes practical strategies such as strengthening criteria-based commenting, increasing dialogic feedback, teaching students how to use feedback, integrating self- and peer-assessment, and employing digital tools while maintaining personalization. Attention is also paid to building a school-wide feedback culture and providing systematic professional support for teachers. The study concludes that feedback

literacy should be treated as a comprehensive professional competence that fosters learner autonomy and improves EFL learning outcomes.

Keywords

feedback literacy, feedback, formative assessment, EFL teaching, secondary school, assessment culture, self-assessment, peer assessment, teacher professional development.

References

1. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5. № 1. pp. 7-74.
2. Boud D., Falchikov N. Aligning assessment with long-term learning // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2006. Vol. 31. № 4. pp. 399-413.
3. Boud D., Molloy E. Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2013. Vol. 38. № 6. pp. 698-712.
4. Carless D., Boud D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2018. Vol. 43. № 8. pp. 1315-1325.
5. Carless D., Winstone N. Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy // Teaching in Higher Education. 2023. Vol. 28. № 1. pp. 150-163.
6. Ferris D.R. The influence of teacher commentary on student revision // TESOL Quarterly. 1997. Vol. 31. № 2. pp. 315-339.
7. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77. № 1. pp. 81-112.
8. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign language classroom anxiety // The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70. № 2. pp. 125-132.
9. Hyland K., Hyland F. Feedback on second language students' writing // Language Teaching. 2006. Vol. 39. № 2. pp. 83-101.
10. Nicol D.J., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice // Studies in Higher Education. 2006. Vol. 31. № 2. pp. 199-218.
11. Sadler D.R. Formative assessment and the design of instructional systems // Instructional Science. 1989. Vol. 18. pp. 119-144.
12. Shepard L.A. The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning. CSE Technical Report 517. Los Angeles: CRESST, 2000.
13. Stobart G. Testing times: The uses and abuses of assessment. London: Routledge, 2008. 218 p.
14. Winstone N.E., Nash R.A., Parker M., Rowntree J. Supporting learners' agentic engagement with feedback: a systematic review and a taxonomy of recipience processes // Educational Psychologist. 2017. Vol. 52. № 1. pp. 17-37.

Fostering student motivation in AI-mediated EFL classrooms: evidence from China and Russia

Xiao Ma
Specialist-expert
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
18810032110@163.com
ORCID 0009-0004-0404-1958

Received 08.06.2026
Accepted 23.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 37.022
DOI 10.25726/q3644-6020-4633-w
EDN GQDTXH
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

Integrating generative AI into university EFL classrooms can noticeably lower students' intrinsic motivation to learn. In a qualitative study, six award-winning EFL instructors from China and Russia were asked how they reshape their teaching roles to sustain learner motivation in AI-supported environments. The data came from three sources: semi-structured interviews, stimulated recall sessions, and systematic thematic analysis of real classroom teaching materials. The analysis pointed to three interconnected pedagogical functions. Effective teachers strengthen learner autonomy by working with students to set joint guidelines for human-AI collaboration; they design culturally grounded, real-world tasks that call for meaningful language use with AI; and they build in metacognitive prompts that train students to critically assess what algorithms produce. The study offers a practical reflection checklist for everyday classroom use. The main argument is that human-centered teaching design remains necessary, it keeps technological efficiency from overtaking long-term motivational development. The findings have clear cross-cultural implications for university foreign language teaching.

Keywords

AI in language teaching, intrinsic motivation, teacher role, cross-cultural study, China, Russia.

Introduction

Chat GPT and similar AI tools have become routine in English as a foreign language (EFL) classrooms. They provide instant feedback, personalized practice, and reduce teachers' routine workload (Guan, 2025). However, an excessive focus on efficiency may unintentionally weaken students' intrinsic motivation, the inner drive to learn for its own sake (Inanç, 2025). When AI solves problems too quickly, learners may lose the sense of achievement that comes from autonomous effort.

This issue is particularly relevant in China and Russia, where AI adoption in university EFL teaching is accelerating. Teacher training programs often emphasize technical skills while neglecting how to maintain student motivation (Ma, 2025). To address this gap, we asked: how do successful language teachers in China and Russia adapt their roles to foster students' intrinsic motivation in AI-mediated classrooms? Based on interviews and classroom data from six award-winning teachers, we identified three practical strategies and translated them into a reflective checklist:

1. AI and Intrinsic Motivation. Self-determination theory (SDT) proposes that intrinsic motivation thrives when three basic psychological needs are satisfied: autonomy, competence, and relatedness (Deci, 2000). In AI-rich environments, autonomy may be threatened if AI makes decisions for learners. Competence can suffer if AI provides answers too quickly, leaving no room for productive struggle. Relatedness may weaken if students interact more with screens than with teachers and peers (Ryan, 2017). Recent empirical studies show that students who receive teacher-guided AI collaboration develop higher intrinsic motivation than those who use AI alone (Wang, 2025). Teacher scaffolding helps contextualize AI feedback, prevents mechanical over-reliance, and supports a «novice-to-self-regulated» learning trajectory (Pan, 2025).

2. Teacher Role Adaptation. When new technologies enter classrooms, teachers often shift from knowledge transmitters to facilitators or coaches (Üretmen Karaoğlu, 2025). However, AI differs from earlier technologies because it can perform tasks previously reserved for teachers, such as answering questions or correcting grammar. This forces a more fundamental redefinition: teachers must become curators of critical AI use, helping learners evaluate, refine, and sometimes reject AI outputs (Kohnke, 2026).

3. Culturally responsive teaching also matters: tasks that connect English to learners' local realities and cultural backgrounds increase engagement and motivation (Kim, 2020).

The present study contributes by examining concrete teacher strategies across two under-compared research contexts including China and Russia, and by offering a practical reflective tool for daily classroom instruction.

Materials and research methods

This study adopted a qualitative research design, which is suited to capturing context-dependent teaching experiences and understanding teachers' adaptive behaviors in AI-mediated EFL classrooms. Data were collected from January to June 2025. Six university EFL teachers participated – three from China and three from Russia. All had received teaching awards or top student evaluations, had at least three years of teaching experience, and had integrated generative AI tools (e.g., ChatGPT, Deepseek) into their teaching for at least one semester. The participants came from diverse institution types: comprehensive universities, foreign language universities, and normal universities in China; federal universities and a linguistic university in Russia. Specific names are omitted to protect confidentiality.

Three methods were used for data collection: semi structured interviews lasting 45 to 60 minutes each, stimulated recall sessions in which teachers watched clips of their AI enhanced lessons and explained their decision making, and collection of teaching artifacts including course outlines, AI integrated lesson plans, and assignment sheets. Data were analyzed using thematic analysis with NVivo software. Data saturation was reached after the sixth participant, as no new themes emerged.

Results and discussion

First and foremost, it is necessary to consider the aspect of ensuring students' independence: jointly defining the boundaries of human and AI-driven learning. All six teachers reported a common challenge: when students began using AI, many became passive. They would copy AI-generated answers without independent thinking. One Chinese teacher (CN-T01) observed: «They treated AI like an answer key. If they did not understand something, they did not try to figure it out. They just asked the machine». Such passivity undermines autonomy, a core component of intrinsic motivation according to self-determination theory.

Chinese teachers prioritized step-by-step guidance and self-awareness building to help students establish clear learning boundaries with AI. As stated by CN-T01, an award-winning teacher from a Chinese comprehensive university: «I never simply say "go practice with ChatGPT" or "use AI to finish your homework". First, I organize self-assessment sessions for students to clarify their weak points in English listening, speaking, reading and writing. Then we hold group discussions to figure out which learning links AI can truly assist with, and which parts must be completed independently. Finally, students draft their own AI learning plans and adjust them with my advice». This practice transfers the control of learning from both teachers and AI back to students, helping them build a clear sense of ownership over their learning process, which effectively alleviates learning anxiety and enhances internal drive.

Russian teachers focused on integrating AI into students' personal interests and academic pursuits to stimulate autonomous learning willingness. RU-T03, a teacher from a Russian federal university with a focus on international disciplines, designed targeted AI tasks based on his students' strong interest in international politics and global affairs. He required students to use AI to draft preliminary versions of UN position papers related to global topics, then conduct in-depth revisions, content supplementation and logical optimization independently. He emphasized in the interview: «AI only acts as a language tool to lower the threshold of English expression and help students overcome vocabulary and grammar barriers to engage with complex academic topics early. The core thinking, content construction and viewpoint expression still depend on students themselves. This early sense of academic success greatly fuels their intrinsic learning motivation, making them willing to take the initiative to explore English learning rather than being forced to complete tasks».

Notably, both Chinese and Russian teachers strictly prohibited students from submitting AI-generated content directly as assignments, requiring transparent AI usage in all learning links. This boundary-setting behavior effectively prevents students from becoming passive consumers of AI output, and consolidates their dominant position in the learning process, laying a solid foundation for the cultivation of intrinsic motivation.

Next, we will examine the connection between artificial intelligence tasks and the real and cultural context: authenticity as the foundation of language learning. When AI-based tasks are purely mechanical, such as translating a sentence or correcting grammar, learning loses its meaning. Several teachers expressed concern about this trend. A Chinese teacher (CN-T02) noted: «If all we do with AI is drills, then students learn to use a machine, not to use English in real life».

Chinese teachers excelled at combining AI tools with traditional Chinese cultural communication and cross-cultural comparison, turning mechanical language exercises into in-depth cultural dialogues. CN-T02, a teacher from a Chinese foreign language university, designed a unique idiom translation and cultural interpretation task: she asked students to use generative AI to translate classic Chinese idioms with strong cultural characteristics, then guided reflective discussions through targeted questioning. She took the idiom «helping in times of need» as an example, asking students: «Why did AI render this idiom as "giving fuel in snowy weather"? What are the similarities and differences between Chinese and Western cultural logics behind this translation? Can this expression truly convey the core connotation of the original idiom?». This teaching design breaks the limitations of pure language training, allows students to realize the close connection between language and culture, and makes AI a tool for cultural exploration rather than a simple translation machine, greatly enhancing students' learning engagement and sense of meaning.

Russian teachers focused on integrating AI tasks into real-life communication and practical social scenarios, emphasizing the practical application value of English and the integrity of human communication. RU-T01 from a Russian linguistic university used AI to simulate cross-border business negotiation scenarios, requiring students to conduct English dialogues through AI platforms. During the activity, she found that students only focused on language accuracy and ignored non-verbal cues and human emotional communication that are crucial in real communication. She immediately paused the AI simulation activity and asked students: «Can your AI partner see your facial expressions, hear your tone of voice or feel your communication attitude? As a real communicator in cross-cultural interactions, should you pay more attention to comprehensive human communication rather than just language output?». This guidance helps students recognize that AI is only an auxiliary tool for language practice, and human emotional communication and contextual awareness are the core of language learning, which enhances students' awareness of authentic communication and consolidates their learning motivation.

AIn turn, the development of critical skills through metacognitive questioning – namely, fostering independent thinking as a counterbalance to excessive dependence on AI – is another key component of the educational process. A major concern among teachers was that students would trust AI too readily. If AI provides an answer, students might accept it without critical evaluation. Over time, this could weaken their independent judgment. A Chinese teacher (CN-T03) stated: «I do not want my students to become good at asking AI. I want them to become good at thinking for themselves».

Chinese teachers adopted daily reflective questioning to integrate metacognitive training into conventional AI-assisted learning. CN-T03, a teacher from a Chinese normal university, formed a fixed post-

writing reflection routine: after students used AI to revise their English compositions, she would raise three layers of metacognitive questions in class: «Which AI revision suggestion surprised you the most? Why did you choose to accept or reject this suggestion? What does your choice reflect about your own writing style and learning preferences?». She stressed that the core purpose of this strategy is not to help students write more accurate essays, but to guide them to form independent thinking and rational evaluation abilities, so that students can clearly distinguish between AI's auxiliary role and their own learning value. This kind of reflective practice helps students build a correct attitude towards AI tools, and enhances their sense of learning achievement and self-efficacy.

Russian teachers formalized critical AI usage into curriculum requirements, using institutionalized constraints to help students form clear cognitive boundaries between human thinking and AI output. RU-T02 and RU-T03 both added mandatory requirements to their course syllabi: students must attach a detailed «author's note» to every AI-assisted English assignment, clearly specifying three parts of content: what learning tasks AI completed, what independent thinking and content creation the student contributed, and the reasons for accepting or modifying AI suggestions. This institutionalized design forces students to consciously reflect on their learning process throughout the AI-assisted learning process, avoid blind dependence on AI, and clearly recognize their own learning value. Interview data showed that after implementing this requirement, students' passive plagiarism of AI content decreased significantly, and their initiative in independent thinking and reflective learning increased visibly.

We also provide a checklist for teachers' reflection. Based on the above empirical findings and cross-cultural comparative analysis, this study develops a practical, operable reflective checklist for EFL teachers integrating AI into teaching. Unlike rigid teaching frameworks, this checklist consists of flexible, targeted reflective questions, which can be adjusted according to teaching contexts, student characteristics and cultural backgrounds. It's designed to help teachers self-examine their teaching behaviors, optimize AI-assisted teaching strategies, and focus on protecting and fostering students' intrinsic motivation (Table 1).

Table 1. Optimize AI-assisted teaching

Focus Area	Guiding Questions for Self-Reflection
Student autonomy	Do I co-design AI use plans and learning boundaries with my students? Have I fully listened to students' demands for AI-assisted learning? Do my students dominate the learning process or just follow mechanical orders? Can students clearly distinguish independent learning links from AI-assisted links?
Meaningful context	Are my AI tasks linked to students' real interests, life and local culture? Do I use AI to trigger in-depth cross-cultural communication and reflective discussions? Have I emphasized the humanistic nature of language beyond AI-assisted language training? Can students perceive the practical value of English learning in AI tasks?
Critical thinking	Do I regularly raise layered metacognitive questions after students use AI? Do I require students to clarify and record their independent learning contributions? Am I cultivating students' rational judgment of AI content instead of tool operation skills? Can students effectively avoid blind over-reliance on AI-generated content?

Three core strategies emerged from the data. Teachers supported learner autonomy, embedded AI tasks in authentic cultural contexts, and shaped critical thinking through metacognitive questioning. These strategies align with previous research on motivation in technology enhanced learning, but they also show how teachers can design for motivation in AI rich classrooms.

Why do these strategies work? Self determination theory offers a useful explanation. The first strategy, letting students co design AI use rules and assess their own needs, supports the need for autonomy. Students reported feeling more in control when they decided how and when to use AI. The second strategy, creating

culturally meaningful tasks, strengthens learners' sense of competence. Accomplishing a real world simulation or explaining a cross cultural idiom in English shows students they can do something valuable. The third strategy, habitual metacognitive questioning, also builds competence by helping students evaluate AI outputs and reflect on their own learning.

Chinese teachers emphasised structured self assessment and reflective questioning. Russian teachers focused more on meaning construction tasks such as policy simulations or intercultural role plays. These differences may reflect different educational traditions. Chinese pedagogy often values step by step self regulation, while Russian instruction has a strong tradition of dialogic argumentation. Yet both groups shared the same principle: protecting student motivation by keeping the human teacher at the centre.

The findings challenge national stereotypes about Chinese learners being passive or Russian learners being unwilling to speak English. In both contexts, award winning teachers actively fought against AI induced passivity. Motivational design is not a matter of national culture but of conscious pedagogical choices.

A practical outcome is the reflective checklist presented in the Results. Teachers can use it to self monitor whether they enable autonomy, construct meaning, and shape critical habits. Teacher training should go beyond technical AI skills and include motivation centred strategies.

Conclusion

This study examined how experienced English teachers in China and Russia sustain student intrinsic motivation when using generative AI. The findings reveal three interconnected teacher roles, namely autonomy enabler, meaning constructor, and habit shaper, which collectively form a «motivational architect» framework. In doing so, the paper contributes rare cross-cultural empirical evidence from two under-researched contexts, translates self-determination theory into actionable classroom strategies for AI-rich environments, and provides a practical reflective checklist for practitioners. While the small sample (six award-winning teachers) limits broad generalisability, future research could extend the findings through classroom observations, larger and more diverse samples, or cross-level comparative designs. As AI becomes increasingly pervasive in education, the irreplaceable human functions of teachers as motivators, cultural mediators, and critical thinking guides must be placed at the centre of professional development, and motivation-oriented pedagogical design should become a core component of teacher education.

References

1. Deci E.L., Ryan R.M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. № 11 (04). pp. 227-268.
2. Guan L., Zhang Y., Gu M.M. Future changes in teachers' professional roles under the impact of artificial intelligence: A study in English as a foreign language education // IEEE Transactions on Learning Technologies. 2025. № 18. pp. 1062-1073.
3. Inanç A.S., Akıncı Çötok N., Çötok T. Internal and external factors shaping motivation in AI-based language education // Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. 2025. № 17 (02). pp. 783-817.
4. Kim D. Learning language, learning culture: Teaching language to the whole student // ECNU Review of Education. 2020. № 3 (03). pp. 519-541.
5. Kohnke L., Moorhouse B.L. Principles of GenAI-assisted microlearning: perspectives of pre-service language teachers // ELT Journal. 2026. № 80 (01). pp. 148-159.
6. Ma Y., Chen M. The human touch in AI: Optimizing language learning through self-determination theory and teacher scaffolding // Frontiers in Psychology. 2025. № 16. Article 1568239.
7. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness. Guilford Press, 2017. 769 p.
8. Wang C., Li X., Zou B. Revisiting integrated model of technology acceptance among generative AI-powered foreign language speaking practice: Through the lens of positive psychology and intrinsic motivation // European Journal of Education. 2025. № 60 (01). Article e70054.
9. Üretmen Karaoğlu S., Dogan C. EFL Teachers' insights on incorporating AI in language

education // Kuramsal Eğitimbilim. 2025. Vol. 18. № 3. pp. 630-657.

10. Pan Z., Zhang Y. Exploring L2 writing motivation in AI-mediated EFL contexts: The role of teacher affective support, AI literacy, and self-efficacy through the lens of self-determination theory // Learning and Motivation. 2025. Vol. 92. Article 102214.

Развитие учебной мотивации студентов на занятиях по английскому языку с использованием искусственного интеллекта: данные из Китая и России

Сяо Ма
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
18810032110@163.com
ORCID 0009-0004-0404-1958

Поступила в редакцию 08.06.2026
Принята 23.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 37.022
DOI 10.25726/q3644-6020-4633-w
EDN GQDTXH
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

Внедрение генеративного ИИ в университетские аудитории при обучении Английскому как иностранному языку (ЯИЯ) может заметно снизить внутреннюю мотивацию студентов к обучению. В ходе качественного исследования шести отмеченных наградами преподавателей АИЯ из Китая и России спросили, как они меняют свои преподавательские функции, чтобы поддерживать мотивацию учащихся в среде, поддерживаемой ИИ. Данные были получены из трех источников: полуструктурированных интервью, сеансов стимулированного запоминания и систематического тематического анализа реальных учебных материалов в классе. Анализ выявил три взаимосвязанные педагогические функции. Эффективные преподаватели укрепляют автономию учащихся, работая со студентами над созданием совместных рекомендаций по взаимодействию человека и искусственного интеллекта; они разрабатывают основанные на культурных традициях задачи из реального мира, требующие осмысленного использования языка с помощью искусственного интеллекта; и они создают метакогнитивные подсказки, которые учат студентов критически оценивать то, что создают алгоритмы. Исследование предлагает практический контрольный список для повседневного использования в классе. Основной аргумент заключается в том, что дизайн обучения, ориентированный на человека, по-прежнему необходим, поскольку он не позволяет технологической эффективности опережать долгосрочное развитие мотивации. Полученные результаты имеют очевидное межкультурное значение для преподавания иностранных языков в университетах.

Ключевые слова

искусственный интеллект в преподавании языков, внутренняя учебная мотивация, роль преподавателя, межкультурное исследование, Китай, Россия.

Список литературы

1. Deci E.L., Ryan R.M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. № 11 (04). pp. 227-268.
2. Guan L., Zhang Y., Gu M.M. Future changes in teachers' professional roles under the impact of artificial intelligence: A study in English as a foreign language education // IEEE Transactions on Learning Technologies. 2025. № 18. pp. 1062-1073.
3. Inanç A.S., Akıncı Çötok N., Çötok T. Internal and external factors shaping motivation in AI-based language education // Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. 2025. № 17 (02). pp. 783-817.
4. Kim D. Learning language, learning culture: Teaching language to the whole student // ECNU Review of Education. 2020. № 3 (03). pp. 519-541.
5. Kohnke L., Moorhouse B.L. Principles of GenAI-assisted microlearning: perspectives of pre-service language teachers // ELT Journal. 2026. № 80 (01). pp. 148-159.
6. Ma Y., Chen M. The human touch in AI: Optimizing language learning through self-determination theory and teacher scaffolding // Frontiers in Psychology. 2025. № 16. Article 1568239.
7. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness. Guilford Press, 2017. 769 p.
8. Wang C., Li X., Zou B. Revisiting integrated model of technology acceptance among generative AI-powered foreign language speaking practice: Through the lens of positive psychology and intrinsic motivation // European Journal of Education. 2025. № 60 (01). Article e70054.
9. Üretmen Karaoğlu S., Dogan C. EFL Teachers' insights on incorporating AI in language education // Kuramsal Eğitimbilim. 2025. Vol. 18. № 3. pp. 630-657.
10. Pan Z., Zhang Y. Exploring L2 writing motivation in AI-mediated EFL contexts: The role of teacher affective support, AI literacy, and self-efficacy through the lens of self-determination theory // Learning and Motivation. 2025. Vol. 92. Article 102214.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Сравнительный анализ формирования культурной идентичности в иноязычном образовании Китая и России

Абдулла Резьегули
Специалист-эксперт
Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
1585133527@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Дунмэй Фу
Доцент
Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
1009912374@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.06.2026
Принята 18.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 372.881.1
DOI 10.25726/c9040-0030-6132-w
EDN GRCCPP
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

Глобализация создала для иноязычного образования запрос, который не сводится к единой формуле. Она открывает границы между культурами и делает языковую компетентность инструментом межнационального взаимодействия – но именно в условиях культурного смешения острее встаёт вопрос о том, как сохраняется идентичность. Особенно у тех, кто изучает чужой язык с детства и рискует воспринять его не как инструмент, а как новую культурную рамку. Китай и Россия столкнулись с этой проблемой по-разному, но в схожий исторический момент. Оба государства в последние десятилетия целенаправленно перестраивают иноязычное образование так, чтобы оно не только передавало языковые навыки, но и укрепляло принадлежность к родной культуре. Настоящая статья сопоставляет эти два подхода по трём уровням: концептуальный дизайн верхнего уровня, представление культуры в учебниках и практика в аудитории. Анализ опирается на нормативные документы, учебные материалы и исследования в области преподавания иностранных языков. Сравнение показывает, что принципиальное различие между странами состоит не в цели, а в логике её достижения: Китай выстраивает системную институциональную интеграцию культурной идентичности через «курсовое идеологическое воспитание», тогда как Россия опирается на исторический нарратив и дисциплинарные основания лингвокультурологии. Оба подхода дают результат, но у каждого есть ограничения, которые другая сторона могла бы восполнить.

Ключевые слова
иноязычное образование, культурная идентичность, Китай, Россия, курсовое идеологическое воспитание, лингвокультурология, сравнительный анализ.

Введение

Иноязычное образование никогда не было нейтральным передатчиком языковых навыков. За каждым учебником, каждым набором текстов для чтения стоит решение о том, чья культура будет представлена как норма, а чья — как фон или экзотика. Долгое время этот вопрос в значительной мере решался в пользу англоязычного мира: учебники английского – будь то в Китае или в России – воспроизводили британскую и американскую культуру как само собой разумеющееся содержание обучения. Это порождало специфический эффект, который китайские исследователи зафиксировали как «культурную афазию» (wénhuà shīyǔ): студент способен говорить о западных праздниках, литературе и традициях, но теряется, когда нужно объяснить собственную культуру на изучаемом языке (Xiao, 2010).

Сам термин «культурная афазия» был введён Пэн Цзянем в 2000 году применительно к китайским студентам, изучающим английский язык. Исследования, проведённые впоследствии в различных университетах КНР, показали устойчивую картину: более 90% опрошенных студентов испытывали затруднения при попытке описать традиционные китайские праздники или ценности на английском языке, хотя без труда воспроизводили западные культурные реалии. Это не просто методическая проблема – это симптом более глубокого дисбаланса в содержательном ядре иноязычного образования (Xiao, 2010).

Китай институционализировал ответ быстро и сверху: концепция kèchéng sīzhèng превратила каждую дисциплину включая иностранный язык, в площадку для ценностного воспитания. Языковая компетентность никуда не делась, но перестала быть достаточным результатом сама по себе. Россия двигалась иначе и медленнее: не через директиву, а через дисциплинарный дрейф от «лингвострановедения» советской эпохи к «лингвокультурологии», которая тихо переосмыслила язык из инструмента коммуникации в хранилище национального духа (Wang, 2018).

Административный мандат в одном случае, научная традиция в другом – и одна задача на двоих. Сопоставление позволяет увидеть, что именно выигрывает и что теряет каждый подход. При этом сравниваемые системы достаточно различны, чтобы прямые заимствования были нецелесообразны, – но достаточно схожи в своих задачах, чтобы обмен опытом имел смысл.

Цель данной статьи – выявить, как формируется культурная идентичность в иноязычном образовании Китая и России, и сопоставить эти механизмы по трём уровням: концептуальный дизайн верхнего уровня, представление культуры в учебных материалах, аудиторная практика. Новизна работы состоит в том, что сравнение проводится не на уровне деклараций (оба государства официально поддерживают укрепление культурной идентичности в образовании), а на уровне конкретных механизмов реализации – с попыткой зафиксировать как сильные стороны, так и системные ограничения каждого подхода.

Материалы и методы исследования

Статья представляет собой аналитический сравнительный обзор. Такой формат выбран не по умолчанию, а по необходимости: проблема формирования культурной идентичности в образовании разворачивается одновременно на нескольких уровнях – нормативном, содержательном и практическом, – и ни один тип эмпирических данных не охватывает их все.

Источниковую базу составили три группы материалов. Первая – нормативно-политические документы: «Национальный стандарт качества обучения по специальностям иностранных языков и литературы» (Государственный стандарт качества обучения по программам бакалавриата в общеобразовательных вузах по направлениям «иностранный язык и литература, 2018), «Руководящие принципы построения курсового идеологического воспитания» (Руководящие принципы организации идеологического и политического воспитания в учебных программах высших учебных заведений, 2020; Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС, Россия, 2021).

Вторая группа – учебные материалы: «Новое видение университетского английского языка» (Английский язык в университете «Новые горизонты», 2019), серия «Понимание современного Китая» (Понимание современного Китая, 2021), российские учебники английского языка для средней школы. Третья группа – научные публикации, посвящённые теоретическому обоснованию и практическим результатам обеих образовательных моделей.

При анализе использовался проблемно-тематический подход: материалы сопоставлялись по тому, как именно в каждом из них решается вопрос о соотношении языкового и культурно-идентификационного компонентов обучения. Там, где данных не хватало, это оговаривается прямо. Ограничение исследования состоит в том, что обзор не опирается на собственное полевое исследование и во многом использует данные, основанные на анализе документов и вторичной литературы – поэтому основной акцент сделан не на установлении жёсткой причинно-следственной связи, а на выявлении устойчивых закономерностей в логике двух образовательных систем.

Результаты и обсуждение

Сама идея встроить культурную идентичность в преподавание иностранного языка – не очевидная. Есть веский аргумент против: язык – это инструмент, и добавление ценностного измерения рискует исказить его как предмет. Тем не менее обе страны прошли через этот аргумент и пришли к противоположному выводу, пусть и разными путями.

В Китае теоретическим основанием послужила концепция «продукционно-ориентированного метода» (chǎnchū dǎoxiàng fǎ / Метод, ориентированный на объём производства) Вэнь Цюфан, настаивающая на правильном соотношении культуры изучаемого языка и родной культуры (Wen, 2017). Суть метода — не просто усвоение языкового материала через рецепцию (чтение, аудирование), но производство культурно осмысленного продукта на изучаемом языке (Liu, 2000). В контексте культурной идентичности это означает, что студент должен уметь не просто понимать китайские реалии в иноязычном тексте, но самостоятельно их артикулировать. Практическим механизмом стало «курсовое идеологическое воспитание» (kèchéng sīzhèng / Политическое воспитание в рамках учебного курса): не вставные модули, а сквозной принцип. «Руководящие принципы» (gāoděng xuéxiào kèchéng sīzhèng jiànshè zhǐdǎo gāngyào / руководящие принципы организации идеологического и политического воспитания в учебных программах высших учебных заведений) Министерства образования 2020 г. прямо указывают: курсы гуманитарных дисциплин должны направлять студентов к культурной уверенности (wénhuà zìxìn / уверенность в собственной культуре) и активному наследованию китайской традиции (Министерство образования КНР, 2020). За этим стоит институциональная логика: не отдельные курсы, а вся образовательная система несёт ответственность за формирование идентичности.

Понятие «культурной уверенности» (wénhuà zìxìn / уверенность в собственной культуре) занимает центральное место в современном образовательном дискурсе КНР. Оно было введено в широкое употребление после 2016 года и подчёркивает не просто знание собственной культуры, но и способность защищать её ценность в диалоге с другими культурами. Применительно к иноязычному образованию это означает, что студент, изучающий английский, должен быть способен говорить о Китае так, чтобы это звучало убедительно для носителей языка – не как экзотика, а как полноценная цивилизационная традиция.

Россия двигалась от дисциплины, а не от политики. Начиная с 1970-х годов, когда Верещагин и Костомаров заложили основы «лингвострановедения», в российском научном сообществе утвердилось понимание языка как «зеркала народного духа». К XXI веку эта традиция оформилась в «лингвокультурологию» – дисциплину, изучающую национально-культурные концепты, закреплённые в языке (Xu, 2001). Воробьев в «Лингвокультурологической парадигме личности» систематизировал её как теорию триединства «язык – культура – личность» (Воробьев, 1996). Нормативное закрепление произошло позже: ФГОС 2021 года ставит воспитательные цели на первое место и прямо требует формирования у обучающихся идентификации с «духовно-нравственными ценностями народов Российской Федерации» (Министерство образования Российской Федерации, 2021).

Важную роль в теоретическом оформлении российского подхода сыграли работы Тер-

Минасовой, прежде всего её концепция «диалога культур» как дидактического принципа. В отличие от китайской модели, где культурная уверенность предполагает прежде всего способность утверждать собственную традицию, российская модель строится на идее, что идентичность укрепляется через осознанное сопоставление – студент лучше понимает свою культуру, когда видит, чем она отличается от других. Различие в логике принципиально: китайский подход выстраивается сверху вниз – сначала политический мандат, потом дисциплинарное обоснование. Российский движется в обратном направлении: научная традиция первична, нормативное закрепление приходит следом. На практике это означает разную глубину проникновения. Китайская модель обеспечивает стандартизацию, но именно поэтому уязвима: там, где есть чёткий критерий соответствия, появляется и соблазн имитировать его, не меняя содержания. Российская модель органичнее укоренена в преподавательской традиции, но операционально размыта – «воспитание духовно-нравственных ценностей» в стандарте легче декларировать, чем измерить.

Учебник иностранного языка – это всегда скрытое решение о том, чья культура требует изучения, а чья служит лишь фоном. В китайских учебниках этот выбор становится всё более явным. «Новое видение университетского английского» в третьем издании включает не экзотические зарисовки о чайных церемониях, а чайную культуру как живую традицию предмет осмысления, а не иллюстрацию. Серия «Понимание современного Китая» (Понимание современного Китая, 2021) идёт дальше: студенты работают с официальными политическими текстами на двух языках, учась не просто читать о китайской государственности, но формулировать её концепции по-английски.

Серия «Понимание современного Китая» строится на этом принципе последовательно: студент не читает о китайской государственности – он учится объяснять её концепции по-английски, работая с речами, докладами и официальными документами в двуязычном формате. По данным исследований, после введения этих учебников самооценка студентов в части культурной уверенности при общении с иностранцами заметно выросла (Xu, 2025).

Российские учебники идут к той же точке через другой материал. Тексты Пушкина, Толстого, Достоевского в переводе становятся не культурным фоном, а основой языковой работы и рядом с ними намеренно ставятся тексты об английской или американской культуре (Li, 2023). Контраст здесь методический: студент начинает видеть собственную традицию через чужую, не растворяясь в ней. Тер-Минасова выстраивает эту логику последовательно на протяжении всей серии (Мишиева, 2021).

Существенно, что российские учебники, как правило, выстраивают культурный нарратив через литературный текст, а не через политический или официальный документ. Это даёт большую эмоциональную глубину – студент не просто получает информацию о культуре, но переживает её через художественный образ. Вместе с тем это же ограничивает охват: современная российская культура, её актуальные ценности и практики в учебниках представлены значительно слабее, чем классическое наследие. Разрыв между «культурой как классикой» и «культурой как живой практикой» — одно из ключевых ограничений российской модели.

Таблица 1. Сравнение учебников по характеру представления родной культуры

Параметр	Китай	Россия
Принцип отбора содержания	Многокомпонентный: традиционная, революционная, современная культура	Классикоцентричный: литературные тексты как культурный стержень
Способ подачи	Сбалансированное сочетание эксплицитного и имплицитного включения	Имплицитное погружение в сочетании с культурным сравнением
Ключевые форматы	Тематические блоки, рубрика «Stories of China», серия Lǐjiě dāngdài Zhōngguó	Тексты классической литературы в переводе, сопоставительные упражнения
Ограничение	Риск «маркерной» подачи культуры без нарративной глубины	Меньшее разнообразие культурных пластов, слабый охват

		современности

Даже самый продуманный нормативный документ и самый выверенный учебник оказываются бессильны, если аудиторная практика воспроизводит старую логику: выучить слова, прочитать текст, сделать упражнение. Именно поэтому вопрос о том, как культурная идентичность встроена в методику и оценивание, принципиально важен.

Китайская модель выстраивает систему, в которой ценностное измерение встроено в оценку. Студентам ставятся задачи типа «объяснить иностранцу концепцию «китайской мечты» (Zhōngguó mèng / Китайская мечта) или создать видеоролик о китайской культуре на изучаемом языке — и этот продукт становится частью итоговой оценки. В практике Восточно-Китайского технологического университета (Huádōng Lǐgōng Dàxué / Восточно-Китайский политехнический университет) он составляет до 50% итогового балла (Министерство образования КНР, 2020). Такой подход работает сразу на нескольких уровнях: студент не просто знакомится с материалом, но производит культурный продукт, что требует более глубокой переработки. Включение в оценку также создаёт институциональный стимул для преподавателей систематически интегрировать культурный компонент, а не оставлять его на усмотрение собственного профессионального интереса.

Вместе с тем здесь возникает риск, о котором стоит сказать прямо: когда ценностное измерение входит в оценку, оно может стать формальным ритуалом – студент научится правильно формулировать идеи, не обязательно усваивая их. Это не специфически китайская проблема; это общая ловушка всех попыток измерить то, что по природе своей трудно измеримо. Однако в системе, где «культурная уверенность» становится одним из критериев успеваемости, давление на формальное соответствие особенно велико.

Российская аудиторная модель опирается на диалог и рефлексию. Преподаватель направляет студентов на анализ культурных различий в ценностях, воплощённых в языке: российский «коллективизм» сопоставляется с англо-американским «индивидуализмом» – не с целью осудить второй, а с целью лучше понять первый. Это когнитивно более сложная стратегия, требующая от студента способности удерживать несколько культурных перспектив одновременно. Эта размытость – не просто методологический недостаток. Преподаватель, не разделяющий концепцию «диалога культур», может провести весь курс в режиме традиционной языковой дрели и формально не нарушить ни одного требования программы. Российская модель в значительно большей степени, чем китайская, держится на профессиональном сознании конкретного человека у доски – а не на структуре, которую сложно обойти.

Острее всего это противоречие проявляется там, где за скобками оказываются учащиеся, для которых язык обучения сам по себе не является родным. В Китае это прежде всего уйгуры, тибетцы и другие народы, для которых мандаринский – не язык домашнего очага, а язык государства.

Насколько концепция «культурной уверенности» применима к учащимся, чья родная культура не является ханьской – вопрос, который в исследованиях по «курсовому идеологическому воспитанию» практически не ставится (Sun, 2022). В России ситуация симметрична: «духовно-нравственные ценности народов Российской Федерации» в ФГОС декларируются во множественном числе, но реальное содержание учебников ориентировано прежде всего на русскую литературную традицию, оставляя культуры других народов России на периферии.

Таблица 2. Сравнение аудиторной практики формирования культурной идентичности

Параметр	Китай	Россия
Ключевая стратегия	Тематическое включение: «китайская мечта» (Zhōngguó mèng), культурная уверенность (wénhuà zìxìn) как сквозные оси курса	Диалогическая рефлексия: сопоставление культурных ценностей через анализ языкового материала
Тип заданий	Производство культурного продукта:	Аналитические проекты, доклады,

	устные задания, видеоролики, проекты	дискуссии
Место ценностного компонента в оценке	Формально встроен: до 50% итогового балла за практические культурные продукты	Учитывается, но менее формализован: часть комплексной оценки по проекту
Риск модели	Превращение ценностного компонента в формальный ритуал под давлением оценки	Слабая верифицируемость реального усвоения культурного измерения; зависимость от преподавателя

Источник: составлено авторами по данным Министерства образования КНР (2020); Томского государственного педагогического университета (2025).

За опорой на классику стоит негласный методический принцип: культурная идентичность не складывается из широкого знакомства со многим – она формируется через долгое и плотное присутствие внутри нескольких нарративов. Пушкин, прочитанный по-настоящему, делает больше, чем десять обзорных текстов о «русской культуре». Этот опыт «глубокого нарратива» Китаю есть смысл осмыслить – не как замену существующей логики, а как возможное дополнение. Конкретным шагом могло бы стать включение в серию Xīn shìyě dàxué yīngyǔ / Английский язык в университете «Новые горизонты» протяжённых художественных текстов, позволяющих студенту не просто идентифицировать культурные маркеры, но пережить нарратив эмоционально.

Россия, в свою очередь, располагает менее формализованным механизмом измерения того, насколько ценностное измерение действительно усваивается. Китайский опыт – с конкретными показателями, встроенными в оценку, – даёт инструмент, который можно было бы адаптировать к российским условиям: не копировать политическую рамку, но заимствовать идею верифицируемых критериев для культурного компонента. Российским вузам, разрабатывающим программы по иностранному языку, имеет смысл задуматься о том, как сделать «межкультурную компетентность» операционализируемым критерием оценки – не в смысле политической декларации, а в смысле конкретных заданий, результат выполнения которых поддаётся объективной проверке.

Оговорка необходима. Оба подхода глубоко укоренены в специфике своих систем, и простой перенос элементов без учёта контекста вряд ли даст ожидаемый результат. Институциональная модель работает там, где есть институциональная культура её реализации. Нарративная модель требует преподавателей, способных вести глубокую культурную дискуссию, а не просто проводить текстовой разбор. Сравнение двух систем продуктивно именно потому, что обнажает: то, что в одной модели является структурной нормой, в другой оказывается зоной профессиональной ответственности – и наоборот. Китайская система знает, как измерить культурный компонент, но рискует свести его к процедуре. Российская умеет его осмыслить, но не всегда может проверить, состоялось ли это осмысление у студента.

Заключение

Оба подхода исходят из одного наблюдения: язык не нейтрален, и его преподавание всегда несёт культурное измерение – осознанное или нет. То, что Китай и Россия независимо друг от друга пришли к необходимости встраивать идентичность в иноязычное образование, говорит не о моде, а о реальном запросе: без этого измерения образование воспроизводит то, что китайские исследователи назвали «культурной афазией» (wénhuà shīyǔ / культурная афазия) – неспособностью говорить о себе на чужом языке.

Задача, таким образом, решаемая. Инструменты существуют. Открытым остаётся другой вопрос – работают ли они: не на уровне стандартов и учебников, а на уровне того, кем студент ощущает себя после нескольких лет обучения. Ответить на него могут только исследования, которые смотрят не на институциональное оформление модели, а на человека внутри неё.

Список литературы

1. Воробьев В.В. Лингвокультурологическая парадигма личности. Москва: Издательство РУДН, 1996.
2. Министерство образования КНР. Уведомление об издании «Руководящих положений по формированию идеологического и политического воспитания в учебных программах высших учебных заведений» // www.moe.gov.cn. 2020.
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // garant.ru. 2021.
4. Мишиева Е.М. Формирование национальной идентичности в процессе обучения английскому языку в школе // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 3. С. 41-49.
5. Государственные стандарты качества обучения по программам бакалавриата в обычных высших учебных заведениях: в 2-х т. // Комитет по руководству преподаванием в высших учебных заведениях Министерства образования КНР. Пекин: Изд-во высшего образования, 2018. ISBN 978-7-04-049532-4
6. Рабочая программа учебной дисциплины (модуля). Проектная деятельность на уроке иностранного языка. Направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Иностранный (английский) язык», очно-заочная форма обучения. Разработчик Штерн О.В. Томск: Томский государственный педагогический университет, 2025. 6 с.
7. Li X., Zhang H., Chang W., Guo J. Representation of cultures in English textbooks in Russia // Shandong Foreign Language Teaching. 2023. Vol. 44. № 1. pp. 43-53.
8. Liu X. Introduction to pedagogy in teaching Chinese as a foreign language. Beijing: Beijing University of Language and Culture Press, 2000. 422 p.
9. Xiao L., Xiao D., Li L., Song Y. A study of the «Chinese Culture Aphasia» in present English education in Chinese higher education // Foreign Language Learning Theory and Practice. 2010. № 1. pp. 39-47.
10. Sun Yo. Innovating the textbook system, advancing new liberal arts construction in foreign language disciplines // New Humanities: Theory and Practice. 2022. № 3. pp. 76-81, 126.
11. Wang N., Wei J. An analysis and evaluation of Russian cultural strategy // International Review. 2018. № 4. pp. 141-157.
12. Wen Q. The Chinese characteristics of the «Production-Oriented Approach» // Modern Foreign Languages. 2017. № 3. pp. 348-358.
13. Xu G. The new development of language and culture research in Russia // Teaching Russian in China. 2001. № 3. pp. 19-24.
14. Xu H., Sun R. Research on the cultural presentation of university English textbooks from a cross-cultural perspective – Taking the reading and writing course of «New Vision University English» as an example // Journal of Changji College. 2025. № 2. pp.106-110.

Comparative analysis of cultural identity formation in foreign language education in China and Russia

Abdulla Reziyeguli
Specialist Expert
Xinjiang Normal University
Urumqi, China
1585133527@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Dongmei Fu
Associate Professor
Xinjiang Normal University
Urumqi, China
1009912374@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.06.2026
Accepted 18.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 372.881.1
DOI 10.25726/c9040-0030-6132-w
EDN GRCCPP
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

Globalization has confronted foreign language education with a demand that cannot be reduced to a single formula. It blurs borders between cultures and turns language competence into a tool for cross-national interaction – but cultural mixing simultaneously sharpens the question of how identity is preserved. Particularly for those who begin learning a foreign language in childhood and risk adopting it not as a means but as a new cultural frame. China and Russia encountered this problem differently, but at a comparable historical juncture. Both states have been deliberately restructuring foreign language education so that it not only transmits linguistic skills but also reinforces attachment to the native culture. This article compares the two approaches across three levels: top-level conceptual design, cultural representation in textbooks, and classroom practice. The analysis draws on policy documents, instructional materials, and research in foreign language education. The comparison reveals that the fundamental difference between the two countries lies not in their goals but in the logic of achieving them: China builds a systematic institutional integration of cultural identity through «curriculum-based ideological education», while Russia relies on historical narrative and the disciplinary foundations of linguoculturology. Both approaches yield results, but each carries limitations that the other might address.

Keywords

foreign language education, cultural identity, China, Russia, curriculum-based ideological education, linguoculturology, comparative analysis.

References

1. Vorobyov V.V. Linguocultural paradigm of personality. Moscow: RUDN Publishing House, 1996.
2. Ministry of Education of the People's Republic of China. Notice on Issuing the Guidelines for Ideological and Political Education through Curricula in Higher Education Institutions // www.moe.gov.cn. 2020.
3. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021, № 287 «On Approval of the Federal State Educational Standard for Basic General Education» // garant.ru. 2021.
4. Mishieva E.M. Formation of national identity in the process of teaching English at school // Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication. 2017. № 3. pp. 41-49.
5. State standards for the quality of education in bachelor's degree programs at regular higher education institutions (in 2 vol.). Beijing: Higher Education Press, 2018.
6. Working program of the academic discipline (module). Project-based activities in a foreign language lesson. Field of study: 44.03.01 «Pedagogical Education», profile «Foreign (English) Language», part-time study form. Comp. Stern O.V. Tomsk: Tomsk State Pedagogical University, 2025. 6 p.

7. Li X., Zhang H., Chang W., Guo J. Representation of cultures in English textbooks in Russia // Shandong Foreign Language Teaching. 2023. Vol. 44. № 1. pp. 43-53.
8. Liu X. Introduction to pedagogy in teaching Chinese as a foreign language. Beijing: Beijing University of Language and Culture Press, 2000. 422 p.
9. Xiao L., Xiao D., Li L., Song Y. A study of the «Chinese Culture Aphasia» in present English education in Chinese higher education // Foreign Language Learning Theory and Practice. 2010. № 1. pp. 39-47.
10. Sun Yo. Innovating the textbook system, advancing new liberal arts construction in foreign language disciplines // New Humanities: Theory and Practice. 2022. № 3. pp. 76-81, 126.
11. Wang N., Wei J. An analysis and evaluation of Russian cultural strategy // International Review. 2018. № 4. pp. 141-157.
12. Wen Q. The Chinese characteristics of the «Production-Oriented Approach» // Modern Foreign Languages. 2017. № 3. pp. 348-358.
13. Xu G. The new development of language and culture research in Russia // Teaching Russian in China. 2001. № 3. pp. 19-24.
14. Xu H., Sun R. Research on the cultural presentation of university English textbooks from a cross-cultural perspective – Taking the reading and writing course of «New Vision University English» as an example // Journal of Changji College. 2025. № 2. pp.106-110.

Методика совершенствования лингвистических умений в процессе обучения чтению китайских текстов студентов-языковедов

Цзяци Ли
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
1042248140@rudn.ru
ORCID 0009-0004-5836-3362

Поступила в редакцию 05.06.2026
Принята 22.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 378.016:811.581
DOI 10.25726/r9170-7527-9630-r
EDN GUPDLK
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

Чтение на китайском языке традиционно мыслится как умение, производное от владения иероглификой, тогда как разрыв между техникой опознания знака и реальным пониманием связного текста у студентов-языковедов остаётся слабо отрефлексированным. В статье обсуждается, почему привычная опора на пословный перевод тормозит формирование зрелого чтеца и какие лингвистические умения подлежат целенаправленному совершенствованию при работе с китайским письменным текстом. Цель работы – обосновать и описать методику, выстроенную вокруг уровневой типологии трудностей и трёхэтапной организации работы с текстом. Материалом послужили программные документы, учебные тексты разных регистров и корпус наблюдений за чтением студентов продвинутого этапа; применялись понятийно-категориальный анализ, систематизация, моделирование и сопоставление методических позиций. Предложена классификация трудностей по четырём уровням – графико-иероглифическому, лексико-семантическому, грамматико-синтаксическому и дискурсивно-культурному; показано, как каждому уровню отвечает определённая группа умений и определённый набор приёмов. Разведены доминанты разных видов чтения применительно к иероглифическому тексту. Описана система дотекстовых, текстовых и послетекстовых заданий, переносящая акцент с расшифровки на прогнозирование, сегментацию и смысловую интерпретацию. Результаты применимы при проектировании практических курсов китайского языка, разработке учебных пособий и контрольно-измерительных материалов для языковых направлений подготовки.

Ключевые слова

китайский язык, обучение чтению, лингвистические умения, иероглифический текст, студенты-языковеды, лингводидактика, понимание текста, виды чтения.

Введение

Расширение академических и профессиональных контактов с Китаем переместило китайский язык из разряда редких в число массово изучаемых на языковых направлениях подготовки. Вместе с тем методическое обеспечение отдельных аспектов остаётся неравномерным. Наиболее разработанными выглядят начальная фонетика и постановка иероглифической базы; обучение же чтению связного текста как самостоятельному виду речевой деятельности нередко растворяется в практике устного перевода и

пересказа. Между тем именно чтение обеспечивает студенту-языковеду доступ к большей части учебного и научного материала, и от качества этого умения зависит вся последующая траектория его подготовки. Парадокс в том, что объём отводимого на чтение времени обычно обратно пропорционален его значимости. Аудиторные часы уходят на устную практику и перевод, а собственно чтение вытесняется в самостоятельную работу, где остаётся без методического сопровождения. Результат предсказуем. К старшим курсам студент читает медленно и неохотно, избегая неадаптированных текстов и предпочитая им готовые переводы; сложившаяся практика тем самым воспроизводит проблему, которую призвана снимать.

Сложность здесь не сводится к объёму незнакомых знаков. Китайский текст устроен принципиально иначе, чем алфавитный: отсутствие пробелов между словами, омонимия слогов, обилие односложных и многосложных лексических единиц, графическая связность и одновременно смысловая многозначность иероглифа создают ситуацию, в которой опознание отдельных знаков ещё не гарантирует понимания. Студент, уверенно называющий каждый иероглиф по отдельности, способен не понять предложение в целом. Этот разрыв между технической стороной и смысловой давно фиксируется преподавателями, однако в систематическом виде описывается редко. Опора на привычную для европейских языков стратегию домашнего чтения неадаптированных текстов здесь срабатывает позже и хуже: лексико-грамматическая догадка, как показывает сопоставление подходов к интегрированному обучению языку (Алмазова, 2017), опирается на иные, чем в алфавитных языках, ориентиры. Преподаватель, переносящий алгоритмы английского или немецкого на китайский, обнаруживает их пробуксовку довольно скоро.

Картину осложняет и распространённая среди обучающихся установка на пословную дешифровку. Привыкнув на младших курсах сопоставлять знак и словарное соответствие, студент переносит эту операцию на текст и читает его как цепочку отдельных значений, не достраивая связей между ними. В результате страдает не скорость, а само качество понимания: теряется логика абзаца, не опознаются служебные элементы, размывается граница между темой и ремой. Сходные наблюдения о расхождении между формальным владением языковым материалом и зрелостью речевых умений сделаны и для других видов речевой деятельности – письма и грамматически оформленной речи (Сысоев, 2022а). Складывается парадокс: чем добросовестнее студент переводит каждое слово, тем дальше он от беглого чтения.

Цель настоящей работы – обосновать методику целенаправленного совершенствования лингвистических умений студентов-языковедов в процессе обучения чтению китайских текстов. Под лингвистическими умениями здесь понимаются операции опознания, сегментации, грамматического анализа и смысловой интерпретации языкового материала, обеспечивающие переход от знака к смыслу. Решаются три задачи: выстроить уровневую типологию трудностей китайского письменного текста; соотнести с ней группы умений и виды чтения; описать систему приёмов, распределённую по этапам работы с текстом. Логика изложения подчинена этим задачам.

Материалы и методы исследования

Эмпирическую основу работы составили три группы источников. Первая – действующие программы и квалификационные требования к подготовке по языковым направлениям, задающие нормативную рамку для целеполагания в обучении чтению. Вторая – учебные и аутентичные тексты разных регистров: адаптированные тексты учебников начального и среднего этапов, публицистические заметки, фрагменты научно-популярной прозы, а также короткие официально-деловые тексты, на которых отрабатывалось соотнесение видов чтения с типами текста. Третья – массив преподавательских наблюдений за чтением студентов продвинутого этапа, накопленный в ходе практических занятий; отбор наблюдений вёлся по доступности и сопоставимости, что неизбежно сместило выборку в сторону текстов гуманитарной тематики.

Исследование выполнено методами теоретического анализа. Применялись понятийно-категориальный анализ – для уточнения содержания понятий «лингвистическое умение» и «вид чтения» применительно к иероглифическому письму; систематизация и классификация – для построения

уровневой типологии трудностей; метод моделирования – для проектирования системы приёмов; сопоставительный анализ методических позиций – для соотнесения отечественных и зарубежных подходов. Отдельные решения проверялись соотнесением с данными смежных исследований: так, опыт развития лексических компетенций средствами кейс-метода (Брыксина, 2023) оказался полезен при описании послетекстовой работы. Такое соотнесение носило вспомогательный характер и не претендовало на полноту охвата литературы.

Работа носит кабинетный характер: реальный обучающий эксперимент с контрольной и экспериментальной группами не ставился, поэтому выводы формулируются как методически обоснованные, а не статистически подтверждённые. Часть наблюдений касается текстов узкой тематики, что следует учитывать при переносе предлагаемых решений на иные регистры. Терминология приводится в принятом в отечественной лингводидактике виде; китайские примеры даются в иероглифической записи с транскрипцией пиньинь там, где это необходимо для пояснения.

Результаты и обсуждение

Исходный тезис состоит в следующем. Трудности чтения китайского текста неоднородны и располагаются на нескольких уровнях, каждый из которых требует своей группы умений. Смешение этих уровней в практике преподавания и порождает упомянутый разрыв между опознанием знака и пониманием смысла. Поэтому первым шагом стала их аналитическая развёртка. Подход к обучению, в рамках которого язык рассматривается как система соотнесённых единиц разных уровней, последовательно обоснован в синологической лингводидактике (Гурулева, 2021); именно он принят здесь за отправную точку.

Графико-иероглифический уровень – это база, на которой строится всё остальное. Трудность тут не только в количестве знаков, но и в их внутренней структуре: ключ и фонетик, графемная композиция, различение похожих по начертанию иероглифов. Студент, не освоивший механизм разложения сложного знака на компоненты, вынужден запоминать каждый иероглиф целостно, что резко ограничивает объём узнаваемого. Целенаправленная работа с графемным составом, напротив, делает узнавание частично выводимым: знакомый ключ подсказывает семантическое поле, знакомый фонетик – приблизительное чтение. На связь структурного анализа знака с эффективностью его запоминания указывают и исследования, выполненные на материале технических специальностей (Сейтова, 2022).

Лексико-семантический уровень добавляет собственную сложность. Граница слова в китайском тексте графически не выражена, и читающий сам сегментирует поток знаков на значимые единицы. Одни и те же два иероглифа в зависимости от членения дают разные слова; служебные элементы по начертанию неотличимы от знаменательных. Сюда же относится многозначность и культурная нагруженность лексики: значительная часть единиц несёт коннотации, не выводимые из их буквального состава. Лингвокультурная маркированность отдельных лексем – выразительный тому пример: их понимание требует не словаря, а знания дискурсивного контекста (Ван, 2022). Без специально сформированного умения сегментировать и соотносить лексику с контекстом чтение распадается на цепочку догадок.

Грамматико-синтаксический уровень в китайском тексте парадоксален. Морфологических показателей мало, и тем выше нагрузка на порядок слов, служебные частицы и рамочные конструкции. Пропуск или неверное опознание одной частицы способны перевернуть смысл предложения. Студенты, привыкшие искать опору в морфологии, здесь её почти не находят и потому склонны игнорировать синтаксические сигналы вовсе. Между тем именно грамматический каркас удерживает длинное предложение от распада на разрозненные значения. Систематичность в формировании грамматических навыков, как показывают исследования речевых умений (Сысоев, 2022б), выступает условием их устойчивости; разрозненные пояснения «по случаю» такого эффекта не дают. Отсюда требование выстраивать грамматический комментарий при чтении в систему, а не давать его реактивно, от трудности к трудности.

Дискурсивно-культурный уровень – самый трудноуловимый. Он включает логику развёртывания текста, средства связности, импликатуры, фоновые знания. Текст, все слова которого знакомы, остаётся

непонятым, если читающий не реконструирует стоящую за ним коммуникативную ситуацию. Этот уровень плохо поддаётся пословной проработке и требует иных приёмов – прогнозирования, опоры на структуру, привлечения внеязыкового опыта. Соотнесение четырёх уровней с типами проявляющихся на них трудностей сведено в таблице 1.

Таблица 1. Уровни трудностей восприятия китайского письменного текста

Уровень	Источник трудности	Проявление при чтении
Графико-иероглифический	структура знака, сходство начертаний, объём знаков	медленное опознание, смешение похожих иероглифов
Лексико-семантический	отсутствие границ слова, многозначность, коннотации	ошибочная сегментация, потеря оттенков значения
Грамматико-синтаксический	малая морфология, роль порядка слов и частиц	распад длинного предложения, пропуск служебных сигналов
Дискурсивно-культурный	связность, импликатуры, фоновые знания	непонимание при знакомой лексике, ложные выводы

Развёртка уровней позволяет иначе взглянуть на привычное противопоставление видов чтения. В отечественной методике традиционно различают изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое чтение. Для алфавитных языков эта типология работает почти автоматически; для китайского её приходится переосмысливать, поскольку даже просмотровое чтение требует уверенного и быстрого опознания знаков, а значит, упирается в графико-иероглифический уровень. Иными словами, виды чтения, лёгкие для европейских языков, в китайском оказываются ресурсоёмкими, и преподавателю приходится осознанно выбирать, какое умение он формирует на данном тексте.

Отсюда практический вывод. Нецелесообразно требовать от студента беглого просмотрового чтения, пока не автоматизировано опознание частотных знаков; и наоборот – бессмысленно доводить каждый текст до полного пословного разбора, если цель занятия состоит в извлечении общего смысла. Каждому виду чтения отвечает своя доминанта и свой тип текста. Эта зависимость обобщена в таблице 2; она задаёт ориентир для отбора материала и постановки задания.

Таблица 2. Виды чтения и их лингводидактические доминанты применительно к китайскому тексту

Вид чтения	Учебная цель	Доминирующее умение	Предпочтительный материал
Изучающее	полное и точное понимание	грамматический анализ, смысловая интерпретация	учебный и научно-популярный текст
Ознакомительное	понимание основного содержания	сегментация, опора на ключевые слова	публицистика, нарратив
Просмотровое	общая ориентация в тексте	быстрое опознание знаков, прогнозирование	новостная заметка, аннотация
Поисковое	извлечение заданной информации	выборочное опознание, соотнесение с запросом	справочный, официально-деловой текст

Сопоставление таблиц 1 и 2 обнаруживает закономерность, которая на первый взгляд неочевидна. Чем выше уровень трудности, тем менее эффективен пословный подход и тем важнее опора на догадку и прогнозирование. На графико-иероглифическом уровне дешифровка ещё уместна; на дискурсивно-культурном она почти бесполезна. Значит, по мере продвижения студента от начального этапа к продвинутому удельный вес заданий должен смещаться от опознания к интерпретации. Это смещение и составляет содержательное ядро предлагаемой методики.

Перейдём к системе приёмов. Она строится на классической для методики чтения трёхэтапной

схеме – дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы, – однако наполнение каждого этапа подчинено специфике китайского письма. Дотекстовый этап нацелен на снятие трудностей и активацию прогнозирования: разбор ключевых иероглифов и графем, прогноз содержания по заголовку и иллюстративному ряду, актуализация фоновых знаний о теме. Здесь закладывается установка на смысл, а не на дешифровку. Текстовый этап организует собственно чтение: первичное беспереводное прочтение с установкой на общее понимание, сегментация трудных фрагментов, опознание грамматического каркаса предложения, проверка прогнозов. Послетекстовый этап переводит понятое в речь и закрепляет лексико-грамматический материал: ответы на вопросы, реконструкция логической структуры, перенос лексики в продуктивные задания.

Существенно, что приёмы не нанизываются механически, а соотносятся с конкретными группами умений. Дотекстовая работа с графемами обслуживает графико-иероглифический уровень; сегментация и контекстная догадка – лексико-семантический; анализ частиц и порядка слов – грамматико-синтаксический; реконструкция связности и импликатур – дискурсивно-культурный. Такое соотнесение позволяет преподавателю осознанно дозировать нагрузку и не подменять формирование одного умения тренировкой другого. Распределение приёмов по этапам и уровням представлено в таблице 3.

Таблица 3. Система приёмов формирования лингвистических умений по этапам работы с текстом

Этап	Приёмы	Формируемое умение
Дотекстовый	разбор ключей и графем, прогноз по заголовку, активация фоновых знаний	опознание знака, прогнозирование содержания
Текстовый (первичное чтение)	беспереводное прочтение с установкой на общий смысл	целостное восприятие, удержание темы
Текстовый (аналитический)	сегментация потока знаков, опознание частиц и рамок	сегментация, грамматический анализ
Послетекстовый	реконструкция логики, вопросы на импликатуры, перенос лексики в речь	смысловая интерпретация, продуктивное использование

Отдельного комментария заслуживает дотекстовый этап, обычно недооцениваемый. В практике его часто сворачивают до предъявления списка новых слов, что лишь воспроизводит установку на дешифровку. Между тем именно прогнозирование по заголовку, по первой и последней фразам, по графически выделенным элементам запускает смысловую гипотезу, которую дальнейшее чтение проверяет и корректирует. Сформированная привычка прогнозировать заметно сокращает зависимость от словаря. Здесь полезны и приёмы, выработанные для развития лексической стороны речи на родном языке, где работа с семантикой слова предшествует его употреблению (Орлова, 2021).

Текстовый этап требует от преподавателя сдержанности. Соблазн немедленно исправлять каждую ошибку опознания велик, но преждевременная коррекция разрушает беспереводное чтение и возвращает студента к пословному режиму. Разумнее фиксировать трудные места и разбирать их после первичного прочтения, когда общий смысл уже схвачен. Полезно чередовать индивидуальное чтение с обсуждением в парах: проговаривание гипотез вслух обнаруживает логику понимания и делает её предметом совместной работы. Ошибка одного студента нередко высвечивает типовое затруднение всей группы.

Послетекстовый этап нельзя сводить к контролю понимания. Его задача – закрепить языковой материал и вывести его в речь, иначе прочитанное останется пассивным. Реконструкция логической структуры текста, переформулирование, краткое изложение, перенос отобранной лексики в собственное высказывание превращают чтение в источник продуктивных умений. Здесь обнаруживается связь чтения с письмом и говорением: умения, сформированные на чтении, питают другие виды речевой деятельности, и наоборот. Интеграция видов речевой деятельности при опоре на текст рассматривается как продуктивный методический принцип (Сысоев, 2023а).

Нельзя обойти и роль цифровых инструментов. Электронные словари с распознаванием знака, корпусные ресурсы, программы интервального повторения снимают часть технической нагрузки и

высвобождают время на смысловую работу. Вместе с тем их некритичное использование таит риск: мгновенный доступ к переводу консервирует пословный режим и тормозит формирование догадки. Возможности автоматизированного подбора лексического материала и адаптивных траекторий обсуждаются в связи с применением методов обработки естественного языка (Авраменко, 2025); перспективны и диалоговые сервисы в развитии речевых умений (Сысоев, 2023б). Инструмент полезен ровно настолько, насколько он подчинён методической логике, а не подменяет её.

Предлагаемая методика встраивается в более широкий контекст профессиональной подготовки языковеда. Чтение здесь не самоцель, а средство формирования филологической культуры: через работу с текстом студент осваивает терминологию, стилевые регистры, дискурсивные модели. Поэтому отбор текстов целесообразно вести с учётом профиля подготовки и постепенно вводить тексты по специальности. Работа с профессионально ориентированной терминологией на подготовительных этапах (Ярица, 2020) показывает, что раннее введение терминологического чтения сокращает разрыв между общеязыковым и научным текстом. Тем самым чтение смыкается с будущей профессиональной деятельностью языковеда – переводческой, преподавательской, исследовательской.

Стоит подробнее остановиться на сегментации, поскольку именно она чаще всего ускользает от методического внимания. В алфавитном письме слово отделено пробелом, и читающий получает готовую единицу; в китайском границу слова он проводит сам, опираясь на знание сочетаемости и на синтаксическую позицию. Одна и та же последовательность знаков допускает разное членение, и выбор между вариантами определяется не словарём, а контекстом и грамматическим ожиданием. Начинающий читает иероглиф за иероглифом и пытается сложить смысл из отдельных значений; зрелый чтец опознаёт устойчивые сочетания целыми блоками, экономя усилие. Переход от первого режима ко второму и составляет, по сути, главное содержание обучения чтению на среднем этапе. Специальные упражнения на членение неразбитого текста, на восстановление границ слов, на различение знаменательных и служебных элементов формируют это умение быстрее, чем простое наращивание объёма прочитанного.

С сегментацией тесно связан вопрос о пороге узнаваемости. Беглое чтение становится возможным лишь тогда, когда доля незнакомых знаков в тексте падает ниже некоторой величины; пока она высока, чтение распадается на непрерывное обращение к словарю, и смысловая работа не запускается вовсе. Отсюда практическое следствие для отбора материала: текст, перенасыщенный новой лексикой, не развивает чтение, а имитирует его, подменяя пониманием расшифровку. Разумнее предлагать тексты, в которых незнакомое не превышает посильной доли, и наращивать сложность постепенно. Принцип «от малого к большому» – от знака к слову, от слова к предложению, от предложения к связному тексту – здесь работает не как методическая банальность, а как условие самой возможности понимания.

Наблюдения за чтением студентов продвинутого этапа позволяют выделить повторяющиеся типы ошибок, и их полезно различать, поскольку за разными ошибками стоят разные несформированные умения. Первый тип – смешение графически близких иероглифов, дающее ложное опознание знака и, как следствие, искажение всей фразы. Второй – ошибочная сегментация, когда читающий объединяет в слово знаки, к разным словам относящиеся, или, напротив, дробит устойчивое сочетание. Третий – игнорирование служебных элементов: частица, задающая модальность или временную отнесённость, проскакивается, и предложение понимается приблизительно. Четвёртый, наиболее коварный, – избыточный перевод, при котором студент верно передаёт каждое слово, но не схватывает логической связи между ними и потому не понимает целого. Эти типы не равноценны: первые два относятся к нижним уровням и устранимы тренировкой опознания, тогда как последние два затрагивают грамматику и дискурс и требуют иной, смысловой работы.

Различение типов ошибок выводит на более общее противопоставление двух стратегий переработки текста – восходящей и нисходящей. Восходящая идёт от знака к смыслу: опознаются иероглифы, складываются в слова, слова – в предложения. Нисходящая движется навстречу: читающий выдвигает смысловую гипотезу о содержании и проверяет её данными текста. Опытный чтец гибко сочетает обе, тогда как начинающий застревает на восходящей, не доверяя догадке. Методика,

ориентированная только на дешифровку, закрепляет этот перекос. Поэтому целенаправленное развитие прогнозирования – обучение строить и корректировать гипотезы по заголовку, по первому абзацу, по сигнальным словам – не дополнительная роскошь, а способ уравновесить две стратегии. Парадоксально, но именно умение читать, не понимая каждого слова, отличает зрелого чтеца от начинающего.

Особого разговора требует соотношение интенсивного и экстенсивного чтения. Аудиторная работа по необходимости интенсивна: короткий текст прорабатывается детально, со снятием всех трудностей. Однако умение читать вырастает не из одной интенсивной работы, а из объёма прочитанного, и потому экстенсивное чтение – самостоятельное чтение посильных текстов ради содержания, без обязательного разбора каждого знака – должно занять равноправное место. Его недооценка типична: преподаватель, привыкший контролировать каждый шаг, неохотно отпускает студента в свободное чтение. Между тем именно там формируется беглость и закрепляется автоматизм опознания. Разумная организация предполагает подбор градуированных по сложности текстов, посильных для самостоятельного чтения, и перенос акцента с тотального контроля на содержательное обсуждение прочитанного.

Развитие читательской самостоятельности подводит к вопросу об учебной автономии. Студент-языковед в перспективе будет читать без преподавателя, и задача обучения – постепенно передать ему инструменты самоконтроля: умение оценивать собственное понимание, выбирать стратегию сообразно цели, осознанно пользоваться словарём и справочными ресурсами. Формирование этих метакогнитивных умений нередко выпадает из практики, ориентированной на аудиторный разбор. Между тем без них чтение остаётся несамостоятельным даже при солидном словарном запасе. Приёмы самооценки понимания, ведение читательского дневника, рефлексивное обсуждение использованных стратегий встраиваются в послетекстовый этап и работают на отдалённую, но важную цель – воспитание независимого чтеца.

Нельзя обойти и вопрос отбора текстов, от которого зависит результативность всей работы. Помимо уже названной доли незнакомых знаков, значимы регистр, объём и плотность культурной информации. Тексты бытовой и нарративной тематики опираются на знакомый студенту опыт и потому легче для прогнозирования; публицистика вводит абстрактную лексику и сложный синтаксис; научно-популярная проза требует владения терминологией; официально-деловой текст подчинён жёсткой клишированности. Последовательность введения этих регистров должна быть продумана, а не случайна: преждевременный переход к плотному абстрактному тексту обрушивает мотивацию, тогда как затянувшаяся работа с простыми текстами тормозит развитие. Критерий посильности здесь не отменяет критерия содержательной ценности – текст должен быть интересен, иначе чтение не станет привычкой.

Наконец, о критериях оценки. Понимание китайского текста плохо измеряется традиционным переводом: студент может перевести фрагмент, не поняв целого, и наоборот – понять общее, затрудняясь с переводом отдельных мест. Поэтому контроль разумно дифференцировать по видам чтения: для изучающего – задания на точность и полноту, для ознакомительного – на основную мысль, для поискового – на скорость нахождения сведений. Полезны и косвенные показатели: способность озаглавить абзац, восстановить нарушенный порядок предложений, отделить главное от второстепенного. Такая дифференциация возвращает оценку к реальным целям чтения и не поощряет пословную дешифровку. В совокупности уровневая типология, соотнесённые с ней виды чтения и трёхэтапная система приёмов образуют связную методику, в которой каждое решение мотивировано спецификой китайского письменного текста.

Заключение

Совершенствование лингвистических умений при чтении китайских текстов начинается с признания простого факта. Опознание знаков и понимание текста – не одно и то же. Разрыв здесь реален. Между двумя этими операциями лежат четыре уровня трудностей – графико-иероглифический, лексико-семантический, грамматико-синтаксический и дискурсивно-культурный, – и каждый требует своей группы умений: от разложения сложного знака на графемы до реконструкции дискурсивной логики.

Пока эти уровни смешаны в практике преподавания, студент-языковед остаётся пленником пословного перевода, добросовестно передавая каждое слово и теряя связь между ними. Предлагаемый подход не отменяет работу со знаком – он подчиняет её смыслу. Четыре уровня трудностей действуют не поочерёдно, а одновременно, и зрелое чтение состоит в гибком распределении внимания между ними, без застревания на нижних. Этому распределению студента и нужно учить целенаправленно, а не уповать на то, что оно сложится само по мере накопления словарного запаса. Опыт показывает обратное: без специальной работы привычка к пословной дешифровке закрепляется и сопровождает выпускника в его дальнейшей практике.

Выстроенная вокруг уровневой типологии методика смещает акцент с дешифровки на прогнозирование, сегментацию и смысловую интерпретацию. Виды чтения в ней соотнесены с доминирующими умениями и типами текста, а приёмы распределены по дотекстовому, текстовому и послетекстовому этапам так, что каждый обслуживает определённый уровень трудности. Дотекстовая работа запускает смысловую гипотезу, текстовая удерживает беспереводное чтение, послетекстовая выводит прочитанное в речь и смыкает чтение с письмом и говорением. Отдельное место отведено сегментации и прогнозированию – операциям, в которых начинающий чтец уступает зрелому отчётливее всего. Проверка строилась на учебных текстах и наблюдениях за чтением студентов продвинутого этапа.

Поскольку чтение для языковеда не самоцель, а инструмент доступа к профессиональному знанию, предложенные решения имеют прямой выход в практику. Они применимы при проектировании практических курсов китайского языка, при разработке учебных пособий и дифференцированных контрольно-измерительных материалов, в которых контроль разведён по видам чтения и не сводится к переводу. Цифровые словари, корпусы и адаптивные сервисы при этом остаются подспорьем, подчинённым методической логике, а не заменой ей; опора на них оправданна ровно до той границы, за которой мгновенный перевод консервирует пословный режим. Перенос методики на иные регистры и на иные пары языков требует адаптации, и описанные приёмы заданы как ориентир, а не как жёсткий алгоритм. Их ценность – в попытке развести то, что в практике обыкновенно слито: технику опознания знака и работу со смыслом. Именно это смешение и порождает знакомую всякому преподавателю фигуру студента, который перевёл весь текст, но не понял его. Сформулировать главный результат можно предельно сжато. Учить читать по-китайски – значит учить идти от знака к смыслу, а не наоборот.

Список литературы

1. Авраменко А.П., Хван М.В., Терновский В.В. Модель формирования индивидуального маршрута освоения лексического материала с применением методов и инструментов обработки естественного языка // Перспективы науки и образования. 2025. № 5. С. 618-633.
2. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116-134.
3. Брыксина И.Е., Деркач А.К. Использование кейс-метода для развития лексических компетенций студентов медицинских специальностей в курсе «Иностранный (французский) язык в профессиональной сфере» // Язык и культура. 2023. № 62. С. 183-198.
4. Ван Ю., Орлова О.В. Ксенонимы лаовай и лаобайсин как лингвокультурные маркеры дискурса русскоязычной диаспоры Китая // Язык и культура. 2022. № 59. С. 11-25.
5. Гурулева Т.Л. Подходы к обучению китайскому языку в аспекте формирования межкультурной образовательной парадигмы // Язык и культура. 2021. № 54. С. 113-130.
6. Орлова Е.В. Формирование лексических умений обучающихся на уроках родного русского языка // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2021. Т. 25. № 4. С. 179-191.
7. Сейтова Г. Проблемы обучения китайским иероглифам студентов технических специальностей // Journal of Educational Sciences. 2022. Т. 72. № 3. С. 121-129.
8. Сысоев П.В., Хмаренко Н.И. Обучение студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии обучения в сотрудничестве // Язык и культура. 2022а. № 59. С. 271-285.

9. Сысоев П.В., Юзбашева Э.Г. Формирование грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов // Язык и культура. 2022б. № 57. С. 258-273.
10. Сысоев П.В., Аксенова И.Н. Методика обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса // Перспективы науки и образования. 2023а. № 5 (65). С. 301-321.
11. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Чат-боты и голосовые помощники в развитии иноязычных речевых умений обучающихся // Язык и культура. 2023б. № 63. С. 272-289.
12. Ярица Л.И. Изучение терминологии иностранными студентами на подготовительном отделении в техническом вузе // Научно-педагогическое обозрение. 2020. Вып. 6 (34). С. 129-139.

Methods of improving linguistic skills in teaching the reading of Chinese texts to students of linguistics

Jiaqi Li
Specialist Expert
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
1042248140@rudn.ru
ORCID 0009-0004-5836-3362

Received 05.06.2026
Accepted 22.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 378.016:811.581
DOI 10.25726/r9170-7527-9630-r
EDN GUPDLK
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

Reading in Chinese is habitually treated as a skill derived from command of the character system, whereas the gap between recognising a sign and actually understanding a connected text remains poorly conceptualised for students majoring in linguistics. The paper discusses why the customary reliance on word-by-word translation impedes the formation of a mature reader and which linguistic skills should be deliberately improved when working with a Chinese written text. The aim is to substantiate and describe a methodology built around a level-based typology of difficulties and a three-stage organisation of work with the text. The material comprised programme documents, learning texts of various registers and a body of observations of advanced-stage students' reading; conceptual-categorial analysis, systematisation, modelling and the comparison of methodological positions were applied. A classification of difficulties along four levels is proposed – graphic-character, lexical-semantic, grammatical-syntactic and discursive-cultural; it is shown how each level corresponds to a particular group of skills and a particular set of techniques. The dominant features of different reading modes are distinguished as applied to a character text. A system of pre-text, text and post-text tasks is described that shifts the emphasis from decoding towards prediction, segmentation and semantic interpretation. The results are applicable in designing practical Chinese courses, developing teaching aids and assessment materials for language programmes.

Keywords

Chinese language, teaching reading, linguistic skills, character text, students of linguistics, language pedagogy, text comprehension, reading modes.

References

1. Avramenko A.P., Khvan M.V., Ternovsky V.V. A model for forming an individual route of lexical material acquisition using natural language processing methods and tools // Perspectives of Science and Education. 2025. № 5. pp. 618-633.
2. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics // Language and Culture. 2017. № 39. pp. 116-134.
3. Bryksina I.E., Derkach A.K. The use of the case method for the development of lexical competencies of students of medical specialties in the course «Foreign (French) language in the professional field» // Language and Culture. 2023. № 62. pp. 183-198.
4. Wang Yu., Orlova O.V. Xenonyms laowai and laobaixing as linguocultural markers of the discourse of the Russian-speaking diaspora of China // Language and Culture. 2022. № 59. pp. 11-25.
5. Guruleva T.L. Approaches to teaching the Chinese language in the aspect of forming an intercultural educational paradigm // Language and Culture. 2021. № 54. pp. 113-130.
6. Orlova E.V. Formation of lexical skills of students in lessons of the native Russian language // Proceedings of Southern Federal University. Philology. 2021. Vol. 25. № 4. pp. 179-191.
7. Seitova G. Problems of teaching Chinese characters to students of technical specialties // Journal of Educational Sciences. 2022. Vol. 72. № 3. pp. 121-129.
8. Sysoyev P.V., Khmarenko N.I. Teaching students foreign language writing skills based on the pedagogical technology of cooperative learning // Language and Culture. 2022a. № 59. pp. 271-285.
9. Sysoyev P.V., Yuzbasheva E.G. Development of students' grammatical skills using foreign language internet projects // Language and Culture. 2022b. No. 57. pp. 258-273.
10. Sysoyev P.V., Aksenova I.N. Methods of teaching students types of foreign language communicative activity based on dictogloss // Perspectives of Science and Education. 2023a. № 5 (65). pp. 301-321.
11. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. Chatbots and voice assistants in the development of students' foreign language speech skills // Language and Culture. 2023b. № 63. pp. 272-289.
12. Yaritsa L.I. The study of terminology by foreign students at the preparatory department of a technical university // Pedagogical Review. 2020. Issue 6 (34). pp. 129-139.

Психолого-педагогический потенциал тьюторского сопровождения в развитии межкультурной компетентности иностранных студентов

Елена Дмитриевна Бадак
Специалист-эксперт
Школа педагогики, 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
Школа педагогики, Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
lavrinenko.td@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 17.06.2026
Принята 29.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/f1989-2414-5368-o
EDN GURNOD
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается психолого-педагогический потенциал тьюторского сопровождения в развитии межкультурной компетентности иностранных студентов в поликультурной образовательной среде университета. Актуальность работы обусловлена усилением процессов интернационализации высшего образования и ростом числа иностранных обучающихся, что требует создания условий для их академической и социокультурной адаптации. На основе теоретического анализа, сравнительно-аналитического метода, обобщения психолого-педагогического опыта и педагогического моделирования выявлены инструменты тьюторского сопровождения, способствующие адаптации обучающихся: индивидуальные интервью, планирование индивидуальной образовательной траектории, групповые и индивидуальные тьюториалы, образовательные проекты, рефлексивные задания и участие в университетских мероприятиях. Определена структура межкультурной компетентности, включающая когнитивный, коммуникативный, поведенческий, аффективный и рефлексивный компоненты. Представлена концептуальная модель развития межкультурной компетентности иностранных студентов средствами тьюторского сопровождения, раскрывающая связь психолого-педагогических средств с элементами данной компетентности. Практической базой обобщения опыта выступила деятельность Службы тьюторского сопровождения иностранных студентов Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, реализующей индивидуальные и групповые формы работы с обучающимися на разных этапах их адаптации. Сделан вывод о том, что тьюторское сопровождение выступает целостным психолого-педагогическим механизмом, обеспечивающим координацию образовательной навигации, межкультурного взаимодействия и личностной рефлексии обучающихся.

Ключевые слова

тьюторское сопровождение, межкультурная компетентность, иностранные студенты,

академическая адаптация, социокультурная адаптация, психолого-педагогическая поддержка, поликультурная образовательная среда.

Введение

В современной системе высшего образования активно усиливаются тенденции интернационализации и увеличиваются масштабы академической мобильности студентов. Обстановка в университетах постепенно превращается в площадку для встречи и взаимодействия людей из разных стран, с различными культурными и образовательными традициями. В условиях усиливающейся международной интеграции в сфере образования особое значение приобретает способность к межкультурному взаимодействию, а также развитие у студентов умений выстраивать конструктивное общение в поликультурном образовательном пространстве. Этот аспект рассматривается как одно из ключевых условий эффективного функционирования университета в рамках многокультурной образовательной модели (Bethel, 2020; OECD, 2016).

Актуальность обозначенной проблемы усиливается по мере роста числа иностранных обучающихся в российских вузах и расширения международного академического сотрудничества. Включение студентов из других стран в образовательный процесс связано с необходимостью их адаптации к новым условиям обучения, социокультурной среде и особенностям психологического взаимодействия в университетском пространстве (Масленникова, 2024; Этезова, 2016). На практике иностранные обучающиеся нередко сталкиваются с трудностями, обусловленными языковыми барьерами, различиями образовательных систем, спецификой академической коммуникации и культурными особенностями принимающей среды, что может осложнять их полноценную интеграцию в образовательное сообщество университета (Масленникова, 2024). Указанные трудности во многом связаны с наличием межкультурных барьеров, возникающих в процессе взаимодействия представителей различных культурных систем. Такие барьеры обусловлены различиями в нормах общения, ценностных установках и моделях поведения и требуют не только их осознания, но и постепенного преодоления в процессе коммуникации (Садохин, 2018).

В научных исследованиях подчёркивается, что успешность адаптации студентов, обучающихся за пределами родной культурной среды, в значительной степени определяется уровнем сформированности межкультурной компетентности, которая рассматривается как интегративное личностное образование, как способность учитывать культурные различия, выстраивать эффективное взаимодействие с представителями иных культур и изменять собственные коммуникативные стратегии в условиях поликультурной образовательной среды (Bethel, 2020; Deardorff, 2009). При этом межкультурная компетентность рассматривается не только как совокупность знаний и коммуникативных умений, но и как более сложное образование, включающее ценностные установки и способы поведения в ситуации взаимодействия с представителями иной культуры. Её формирование связано с осмыслением различий между «своим» и «чужим», а также с готовностью к изменению собственных коммуникативных стратегий в процессе взаимодействия (Садохин, 2018).

Формирование данной компетентности рассматривается как важное условие академической и социальной интеграции обучающихся, что подтверждается исследованиями в области интернационализации высшего образования (OECD, 2016). Одним из эффективных методов психолого-педагогической помощи иностранным студентам является тьюторское сопровождение.

В российской педагогике тьюторство понимается как форма учебного сопровождения, ориентированная на помощь в реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов и укрепление их активной позиции в обучении. В исследованиях Т.М. Ковалевой тьютор описывается как проводник по индивидуальному образовательному маршруту, который создает условия для осознанного выбора в образовании и роста самостоятельности обучающегося (Ковалева, 2012). В условиях многокультурного университета тьюторское сопровождение получает дополнительную роль, поскольку помогает не только в академической ориентации, но и в социально-культурной адаптации иностранных учащихся (Масленникова, 2024) в условиях российского вуза.

Хотя существует ряд исследований, посвященных адаптации студентов из других стран,

образовательные возможности тьюторского сопровождения для развития их межкультурной компетентности еще не изучены в полной мере. Недостаточно проработан вопрос о том, как тьюторская деятельность может служить комплексным инструментом формирования межкультурной компетентности и поддержки межкультурного взаимодействия в университетской образовательной среде.

В данном исследовании мы рассматриваем тьюторское сопровождение как психолого-педагогический инструмент развития межкультурной компетентности иностранных студентов в условиях поликультурной образовательной среды вуза, а также в создании концептуальной модели, которая раскрывает связь психолого-педагогических средств сопровождения с элементами межкультурной компетентности.

Цель исследования -- определить психолого-педагогический потенциал тьюторского сопровождения в развитии межкультурной компетентности иностранных студентов. Для реализации этой цели были поставлены следующие исследовательские задачи:

1. изучить научные подходы к определению межкультурной компетентности и адаптации иностранных студентов;
2. рассмотреть тьюторское сопровождение как психолого-педагогический механизм взаимодействия с иностранными обучающимися;
3. выявить компоненты межкультурной компетентности иностранных студентов;
4. определить способы тьюторского сопровождения, которые способствуют развитию межкультурной компетентности иностранных студентов;
5. разработать концептуальную модель развития межкультурной компетентности иностранных студентов в условиях тьюторского сопровождения.

Материалы и методы исследования

Исследование психолого-педагогического потенциала тьюторского сопровождения в развитии межкультурной компетентности иностранных студентов проводилось на основе комплексного использования теоретических и эмпирико-аналитических методов, позволяющих выявить возможности психолого-педагогической поддержки обучающихся в условиях поликультурной образовательной среды университета.

В качестве методологической основы работы были применены принципы компетентностного, культурологического и тьюторского подходов, в которых психолого-педагогическое взаимодействие понимается как сопровождение индивидуальной образовательной траектории студента. Теоретической опорой исследования послужили научные публикации, посвящённые межкультурной коммуникации, адаптации иностранных обучающихся и практике тьюторства (Масленникова, 2024; Deardorff, 2009).

В исследовании использовались следующие методы. Теоретический анализ литературных источников был направлен на раскрытие ключевых трактовок межкультурной компетентности, специфики адаптации студентов из других стран и образовательных возможностей тьюторского сопровождения в вузе. Этот анализ помог установить основные составляющие межкультурной компетентности и обозначить психолого-педагогические условия её развития (Deardorff, 2009; Dave, 2025). Сравнительно-аналитический метод был задействован для сопоставления российских и международных исследований по вопросам межкультурного взаимодействия, интернационализации высшего образования и организации тьюторского сопровождения. Применение данного метода позволило установить общие тенденции формирования межкультурной компетентности обучающихся, а также уточнить значение психолого-педагогической поддержки в процессе их академической и социокультурной адаптации (Hall, 1973).

При изучении практики работы с иностранными студентами в университете был использован метод обобщения опыта тьюторского сопровождения иностранных студентов. В качестве практической базы рассматривалась деятельность Службы тьюторского сопровождения иностранных студентов Школы педагогики ДВФУ, в рамках которой осуществляется тьюторское сопровождение иностранных обучающихся на различных этапах их адаптации в образовательной среде университета.

Рассматривались различные формы индивидуального и группового взаимодействия, включая тематические тьюториалы, групповые занятия, неформальное общение с иностранными студентами, образовательные проекты, рефлексивные задания и участие студентов в университетских мероприятиях, экскурсионных тьюториалах. Анализ полученного в течение года опыта дал возможность определить основные психолого-педагогические средства тьюторского сопровождения, способствующие развитию межкультурной компетентности иностранных студентов и более успешному включению обучающихся в университетское сообщество (Вавилова, 2013; Масленникова, 2024).

Для построения концептуальной модели развития межкультурной компетентности иностранных студентов применялся метод педагогического моделирования, что позволило представить данный процесс как систему взаимосвязанных педагогических действий, реализуемых в условиях тьюторского сопровождения. Моделирование дало возможность показать взаимосвязь элементов межкультурной компетентности и психолого-педагогических инструментов сопровождения, обеспечивающих адаптацию обучающихся в поликультурной образовательной среде вуза (Ковалева, 2012). Аналитический метод был направлен на раскрытие психолого-педагогического потенциала тьюторского сопровождения, понимаемого как комплекс возможностей сопровождения, ориентированной на развитие коммуникативных навыков, учебной самостоятельности и способности иностранных студентов к межкультурному диалогу в условиях университета (Масленникова, 2024; Садохин, 2018). В рамках данного исследования психолого-педагогический потенциал тьюторского сопровождения понимается не только как совокупность используемых психолого-педагогических средств, но и как возможность организации такого образовательного взаимодействия, которое способствует развитию межкультурной компетентности иностранных студентов и их постепенному включению в академическое сообщество университета.

Во взаимодействии с иностранными студентами соблюдались принципы системности, индивидуализации, культуросообразности и рефлексивности, позволяющие рассматривать формирование межкультурной компетентности как сложный процесс, осуществляемый в условиях психолого-педагогического сопровождения. Использование указанных методов дало возможность провести многоаспектный анализ педагогических условий развития межкультурной компетентности иностранных студентов и выявить возможности тьюторского сопровождения как инструмента их академической и социокультурной адаптации в университетской среде.

Результаты и обсуждение

Анализ научной литературы по проблемам межкультурной коммуникации, в высшей школе и тьюторскому сопровождению позволил определить межкультурную компетентность иностранных студентов как комплексное личностное качество, обеспечивающее эффективное взаимодействие с преподавателями и студентами в поликультурной образовательной среде вуза. В современной психолого-педагогической литературе межкультурная компетентность рассматривается как способность учитывать культурные различия, налаживать эффективное взаимодействие с представителями других культур и при необходимости менять собственные коммуникативные стратегии в процессе обучения и общения (Deardorff, 2009; Samovar, 2012). Исследования в области межкультурной коммуникации показывают, что её развитие связано с культурной чувствительностью, гибкостью в общении и готовностью к контакту с людьми иной культурной среды, что является важным условием успешного обучения в поликультурном образовательном пространстве (Baker, 2015; Samovar, 2012).

В более широком психолого-педагогическом понимании межкультурная коммуникативная компетентность рассматривается как интегративное качество личности, проявляющееся в способности устанавливать взаимодействие с представителями других культур, достигать взаимопонимания на основе признания их ценностей и проявлять толерантность к различиям в поведении, традициях и образе жизни. Такое понимание позволяет рассматривать её не только как совокупность знаний и умений, но и как личностное образование, связанное с развитием ценностных установок и коммуникативного поведения обучающегося (Наролина, 2010).

Проведённый теоретический анализ дает основания считать, что развитие межкультурной

компетентности иностранных студентов не ограничивается получением знаний о культурных различиях, а включает формирование коммуникативных умений, гибкости поведения и способности к рефлексии собственного опыта. Исследования межкультурной адаптации указывают, что интеграция обучающихся в новую образовательную среду требует преодоления культурных барьеров, изменения коммуникативных стратегий и освоения новых форм академического взаимодействия (Baker, 2015; Bethel, 2020). Это позволяет рассматривать межкультурную компетентность как сложную систему, включающую познавательные, коммуникативные, поведенческие и рефлексивные компоненты. Данный подход соотносится с представлениями, согласно которым межкультурная компетентность может рассматриваться как интегративное образование, включающее когнитивные, поведенческие и ценностные компоненты, обеспечивающие способность личности к эффективному взаимодействию в условиях культурного разнообразия (Садохин, 2018).

Рассмотрение межкультурной компетентности как интегративного образования позволяет уточнить её структуру: помимо когнитивного и коммуникативного аспектов, она включает ценностно-смысловой и поведенческий уровни, связанные с принятием культурных различий и готовностью к взаимодействию (Наролина, 2010).

На основе анализа научной литературы и практики сопровождения иностранных студентов была определена структура межкультурной компетентности, включающая взаимосвязанные компоненты, отражающие различные аспекты адаптации обучающихся в образовательной среде университета (табл. 1).

Таблица 1. Структура межкультурной компетентности иностранных студентов

Компонент	Содержание	Проявления
Когнитивный	знания о культурных различиях	понимание образовательной системы
Коммуникативный	способность к межкультурному взаимодействию	участие в академическом общении
Поведенческий	готовность применять знания	участие в социальных и образовательных мероприятиях
Аффективный	готовность к принятию Другого на основе чувств и переживаний	самооценивание, самоуважение, уровень притязаний и чувств, возникающих при общении с Другими
Рефлексивный	анализ собственного опыта	осмысление трудностей адаптации

Представленная структура показывает, что межкультурная компетентность формируется в процессе образовательного взаимодействия и включает не только знания о культурных различиях, но и способность применять их в реальных коммуникативных и образовательных ситуациях. Развитие каждого из компонентов происходит посредством включения обучающихся в академическую и социальную жизнь университета: когнитивный компонент связан с поведенческим и коммуникативным компонентами, а каждый из них связан с аффективным и рефлексивным (см.табл.1), обеспечивающими осмысленное освоение нового культурного опыта.

Таким образом, межкультурная компетентность иностранных студентов может быть рассмотрена как целостное образование, включающее когнитивный, коммуникативный, поведенческий, аффективный и рефлексивный компоненты. Каждый из них выполняет самостоятельную функцию в процессе адаптации обучающихся, однако их развитие осуществляется во взаимосвязи и взаимовлиянии. Учет данной структуры позволяет рассматривать тьюторское сопровождение не как совокупность отдельных воздействий, а как целенаправленно организованный процесс, обеспечивающий комплексное развитие личности иностранного студента в поликультурной образовательной среде.

При этом важно учитывать, что развитие указанных компонентов связано не только с накоплением знаний и формированием отдельных умений, но и с особенностями самосознания

личности, определяющими её способность к осмыслению собственного опыта и выбору способов взаимодействия в новой культурной среде. В психологических исследованиях самосознание рассматривается как системное образование, включающее когнитивные, эмоционально-ценностные и регулятивные характеристики, обеспечивающие направленность и осознанность деятельности обучающегося.

Существенную роль в данном процессе играет мотивационный аспект, поскольку именно он задаёт внутреннюю направленность поведения и обеспечивает переход от понимания к действию. В условиях поликультурной образовательной среды это проявляется в готовности студента не только учитывать культурные различия, но и выстраивать собственную позицию во взаимодействии с представителями иной культуры (Мохова, 2012). В практике тьюторского сопровождения это реализуется через тьюториалы, ориентированные на соотнесение личных целей, возможностей и требований образовательной среды («Хочу – Могу – Надо»), что способствует формированию осознанной образовательной позиции обучающихся.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что одним из наиболее эффективных механизмов поддержки иностранных студентов в образовательной среде университета является тьюторское сопровождение. В современной педагогике тьюторство рассматривается как форма образовательного взаимодействия, направленная на сопровождение индивидуальной образовательной траектории обучающегося, развитие его самостоятельности и осознанного отношения к обучению (Ковалева, 2012). В условиях поликультурного университета тьюторская деятельность приобретает дополнительное значение, поскольку обеспечивает не только академическую навигацию, но и способствует социокультурной адаптации иностранных студентов (Масленникова, 2024; Наролина, 2010).

Психолого-педагогический потенциал тьюторского сопровождения наглядно проявляется в системе используемых форм и методов работы со студентами. Именно через конкретные инструменты взаимодействия становится возможным последовательное развитие различных компонентов межкультурной компетентности, что позволяет рассматривать тьюторскую деятельность как важный ресурс адаптации иностранных обучающихся.

В ходе анализа педагогического опыта сопровождения иностранных обучающихся были выделены основные инструменты тьюторской деятельности, оказывающие влияние на развитие межкультурной компетентности. К ним относятся индивидуальные интервью, групповая и индивидуальная работа, участие студентов в образовательных проектах, рефлексивные задания и включение в университетские мероприятия. Использование данных форм работы позволяет последовательно развивать коммуникативные навыки, образовательную самостоятельность и способность студентов к межкультурному взаимодействию. Систематизация указанных инструментов позволила определить основные направления тьюторского сопровождения и их связь с развитием компонентов межкультурной компетентности (табл. 2).

Таблица 2. Инструменты тьюторского сопровождения

Направление	Инструменты	Развиваемые элементы
Диагностика	индивидуальные интервью	выявление образовательных потребностей
Навигация	планирование индивидуальной образовательной траектории	развитие самостоятельности
Коммуникация	индивидуальные и групповые тьюториалы	развитие коммуникативных навыков
Социальная интеграция	университетские мероприятия	включённость в академическое сообщество
Рефлексия	рефлексивные задания	развитие рефлексивных навыков

Полученные результаты показывают, что последовательное использование диагностических,

коммуникативных и рефлексивных форм тьюторской деятельности создаёт условия для постепенного включения иностранных студентов в академическое и социокультурное пространство университета. Индивидуальная работа способствует выявлению образовательных потребностей обучающихся, групповая деятельность развивает коммуникативные навыки, а рефлексивные задания позволяют осмысливать опыт взаимодействия в новой культурной среде и уровень притязаний и чувств, возникающих при общении с другими студентами из разных стран, обучающимися в университете.

Разрабатываемая модель опирается на представленную структуру межкультурной компетентности, включающую когнитивный, коммуникативный, поведенческий, аффективный и рефлексивный компоненты, и отражает взаимосвязь указанных элементов с психолого-педагогическими инструментами тьюторского сопровождения. Обобщение результатов теоретического анализа и педагогического опыта позволило разработать концептуальную модель развития межкультурной компетентности иностранных студентов в условиях тьюторского сопровождения (рис. 1).

Предложенная модель отражает взаимосвязь педагогических инструментов сопровождения и основных компонентов межкультурной компетентности и демонстрирует тьюторскую деятельность как интегративный механизм, обеспечивающий координацию образовательных, коммуникативных и рефлексивных процессов адаптации иностранных студентов. Включение иностранных студентов в образовательные проекты, рефлексивные практики, тематические образовательные и экскурсионные тьюториалы, интервью создаёт условия для развития коммуникативной гибкости, формирования образовательной самостоятельности и повышения включённости обучающихся в академическое сообщество университета.

Представленная модель позволяет рассматривать психолого-педагогический потенциал тьюторского сопровождения не как абстрактную характеристику, а как систему взаимосвязанных психолого-педагогических методов, способствующих пониманию иностранными студентами сущности образовательной системы российского вуза, выявлению собственных образовательных потребностей в процессе включения в индивидуальные и групповые тьюториалы, планированию индивидуальной образовательной траектории в образовательной практике университета, а также развитию рефлексивных навыков в осмыслении трудностей адаптации, самоценки, самоуважения, уровня притязаний и чувств, возникающих при общении с другими студентами. Именно сочетание диагностических, коммуникативных и рефлексивных методов взаимодействия тьюторов, преподавателей с тьюторской позицией создаёт условия для постепенного перехода иностранных студентов от этапа первичной адаптации к более устойчивому, осмысленному включению в академическое сообщество.

Данные результаты дают основания считать тьюторское сопровождение психолого-педагогическим ресурсом развития межкультурной компетентности иностранных студентов и значимым фактором их успешной адаптации в поликультурную образовательную среду вуза. Исследование указывает, что формирование межкультурной компетентности связано не только с усвоением информации о культурном разнообразии, но и развитием коммуникативных способностей, поведенческой пластичности и навыков осмысления собственного опыта, что согласуется с работами в области межкультурной коммуникации и интернационализации образования (Leask, 2015; OECD, 2016). Выделенная структура межкультурной компетентности, включающая когнитивный, коммуникативный, поведенческий и рефлексивный компоненты, соответствует современным научным подходам, рассматривающим межкультурное взаимодействие как комплексный процесс, объединяющий знания, навыки и личностные качества обучающихся. Развитие каждого из указанных компонентов возможно при условии целенаправленного тьюторского сопровождения, обеспечивающего включение иностранных студентов в академическую и социокультурную среду университета.



Рисунок 1. Концептуальная психолого-педагогическая модель развития межкультурной компетентности иностранных студентов в условиях тьюторского сопровождения.
Прим. Рисунок разработан на основе материалов исследования

Изучение педагогического опыта показывает, что тьюторское сопровождение обладает значительным потенциалом в решении задач адаптации иностранных обучающихся. В отличие от традиционных психолого-педагогических подходов, тьюторская деятельность фокусируется на индивидуальных запросах студентов и нацелена на помощь в их образовательном самоопределении. Это позволяет воспринимать тьюторство не только как инструмент академической навигации, но и как площадку для приобретения опыта межкультурного взаимодействия. Использование тьюторских интервью, групповых тьюториалов, образовательных проектов и рефлексивных заданий стимулирует развитие навыков общения, формирование учебной автономии и более активное участие иностранных студентов в жизни академического коллектива. Последовательное применение диагностических, коммуникативных и рефлексивных методов работы создаёт условия для поэтапного освоения учащимися новой образовательной и культурной реальности.

Разработанная концептуальная модель развития межкультурной компетентности иллюстрирует, что результативность тьюторского сопровождения обусловлена его системностью. Взаимодействие диагностической, коммуникативной и рефлексивной составляющих обеспечивает постепенный переход

обучающегося от этапа адаптации к этапу активного включения в учебный процесс, что согласуется с современными концепциями психолого-педагогического сопровождения как процесса, направленного на развитие индивидуальной образовательной траектории иностранных студентов, включающей не только получение профессиональных знаний, но и в дальнейшем продолжении культурно-личностного развития на основе ценностей своей страны и страны, в которую приехал обучаться. Сопоставление полученных результатов с исследованиями в области тьюторства и межкультурной коммуникации позволяет сделать вывод о том, что развитие межкультурной компетентности наиболее продуктивно в рамках специально организованной психолого-педагогической среды, в которой обучающийся получает возможность осмысленно взаимодействовать с представителями других культур и анализировать собственный образовательный опыт, отражающий субъективную оценку. В данном контексте тьюторское сопровождение выступает в роли интегрирующего механизма, сочетающего образовательную навигацию, коммуникативное взаимодействие и рефлексивную деятельность. Международные исследования также отмечают, что развитие межкультурной и глобальной компетентности обучающихся рассматривается как ключевая задача подготовки студентов к профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия и глобализации образования (OECD, 2016; Triandis, 1994).

Таким образом, итоги исследования подтверждают, что тьюторское сопровождение, как психолого-педагогическая деятельность, является необходимым направлением во взаимодействии с иностранными студентами в контексте интернационализации высшей школы. Использование системы индивидуальных и групповых форм работы со студентами способствует развитию их межкультурной компетентности, повышению эффективности академической и социокультурной адаптации в образовательной среде университета.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой программ тьюторского сопровождения, направленных на развитие межкультурной компетентности иностранных студентов, а также с оценкой результативности различных форм психолого-педагогического взаимодействия в условиях поликультурного вуза.

Заключение

Проведённая работа позволила установить, что в условиях интернационализации высшего образования развитие межкультурной компетентности иностранных студентов становится значимым условием их успешной академической и социокультурной адаптации. Эффективность включения обучающихся в университетскую среду во многом зависит от наличия психолого-педагогических инструментов сопровождения, обеспечивающих формирование коммуникативной гибкости, способности к взаимодействию в поликультурной среде и готовности к самостоятельному образовательному движению. В ходе исследования был определен психолого-педагогический потенциал тьюторского сопровождения как способа развития межкультурной компетентности иностранных студентов. Установлено, что применение индивидуальных и групповых форм работы, включающих тьюторские интервью, образовательные проекты, коммуникативные практики и рефлексивные задания, способствует формированию когнитивного, коммуникативного, поведенческого, аффективного и рефлексивного компонентов межкультурной компетентности.

Разработанная концептуальная модель демонстрирует, что тьюторское сопровождение может рассматриваться как целостный психолого-педагогический механизм, обеспечивающий координацию процессов образовательной навигации, межкультурного взаимодействия и личностной рефлексии иностранных студентов. Последовательное использование диагностических, коммуникативных и рефлексивных инструментов позволяет создать условия для постепенной интеграции обучающихся в академическое сообщество университета и повышения их образовательной самостоятельности. Полученные результаты дают основание заключить, что тьюторское сопровождение обладает значительными возможностями в решении задач адаптации иностранных студентов и может рассматриваться как перспективное направление психолого-педагогического сопровождения в поликультурном вузе.

Проведенный анализ показывает, что полученные выводы согласуются с положениями теории

межкультурной коммуникации, в которой развитие межкультурной компетентности связывается с преодолением культурных различий, формированием толерантного отношения и способностью к диалогу культур. В данном контексте значимым является не только освоение знаний о другой культуре, но и изменение собственной позиции в процессе взаимодействия (Садохин, 2018).

Таким образом, межкультурная компетентность может быть рассмотрена не только как условие адаптации иностранных студентов, но и как показатель их включённости в образовательное и социокультурное пространство университета, а также как фактор формирования их профессиональной и личностной культуры в условиях глобализирующегося мира.

Перспективы последующих исследований связаны с разработкой и апробацией программ тьюторского сопровождения, направленных на развитие межкультурной компетентности иностранных студентов, включающих ценностно-смысловые ресурсы современного мира и самоопределения в нем; а также с изучением эффективности различных моделей психолого-педагогического сопровождения на основе тьюторского инструментария в образовательной среде университета.

Следовательно, учет всех компонентов межкультурной компетентности позволяет рассматривать тьюторское сопровождение как системный психолого-педагогический механизм, направленный не только на адаптацию иностранных студентов, но и на формирование их готовности к межкультурному взаимодействию. В этих условиях тьюторское сопровождение становится средством, через которое у обучающихся постепенно складывается собственный опыт взаимодействия в поликультурной образовательной среде университета.

Список литературы

1. Вавилова Е.О. Модель развития поликультурной личности студента // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 2. С. 15-22.
2. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор»: монография. Тверь: ООО «СФК-офис», 2012. 246 с.
3. Масленникова Н.Н., Муравьева Е.В., Бураев М.К. Тьюторство как форма сопровождения адаптации иностранных студентов в вузе // Перспективы науки и образования. 2024. № 4 (70). С. 101-117.
4. Мохова Ю.А. К вопросу о структуре самосознания личности // Омский научный вестник. 2012. № 1 (105). С. 157-160.
5. Наролина В.И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. Т. 2. № 2. Статья 2.
6. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие. 2-е изд., стер. Москва: КноРус, 2014. 254 с.
7. Этезова М.М., Нагоев Б.Б. Психологическая адаптация первокурсников к условиям вузовского обучения // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4. № 6. Статья 79PSMN616.
8. Baker W. Culture and identity through English as a Lingua Franca. Berlin: De Gruyter Mouton, 2015. 284 p.
9. Bethel A., Ward C., Fetvadjiev V.H. Cross-cultural transition and psychological adaptation of international students: the mediating role of host national connectedness // Frontiers in Education. 2020. Vol. 5. Article 539950.
10. The SAGE Handbook of Intercultural Competence. Ed. D.K. Deardorff. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc, 2009. 560 p.
11. Hall E.T. The silent language. Garden City: Doubleday, 1973. xviii, 217 p.
12. Leask B. Internationalizing the curriculum. London: Routledge, 2015. 213 p.
13. Dave L. Effective personal tutoring and academic advising in higher education. 2nd ed. London; New York: Routledge, 2025. 242 p.
14. Global competency for an Inclusive World. Paris: OECD, 2016.
15. Samovar L., Porter R., McDaniel E. Communication between cultures. Boston: Cengage

Learning, 2012. 688 p.
16. Triandis H.C. Culture and Social Behavior. New York: McGraw-Hill, 1994. 330 p.

Psychological and pedagogical potential of tutor support in the development of intercultural competence of international students

Elena D. Badak
Specialist-expert
School of Pedagogy, Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
badak.ed@dvfu.ru
ORCID 0009-0001-0770-3935

Tatiana D. Lavrinenko
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, 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 17.06.2026
Accepted 29.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/f1989-2414-5368-o
EDN GURNOD
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 psychological and pedagogical potential of tutor support in the development of intercultural competence of international students within a multicultural educational environment of a university. The relevance of the study stems from the intensification of the internationalization of higher education and the growing number of international students, which requires conditions for their academic and sociocultural adaptation. Based on theoretical analysis, the comparative-analytical method, the generalization of psychological and pedagogical experience, and pedagogical modeling, the tutor support tools that facilitate students' adaptation are identified: individual interviews, planning of an individual educational trajectory, group and individual tutorials, educational projects, reflective tasks, and participation in university events. The structure of intercultural competence is defined, comprising cognitive, communicative, behavioral, affective, and reflexive components. A conceptual model for the development of intercultural competence through tutor support is presented, revealing the connection between psychological and pedagogical means and the elements of this competence. It is concluded that tutor support acts as an integrative psychological and pedagogical mechanism that coordinates educational navigation, intercultural interaction, and personal reflection.

Keywords

tutor support, intercultural competence, international students, academic adaptation, sociocultural adaptation, psychological and pedagogical support, multicultural educational environment.

References

1. Vavilova E.O. A model for the development of a student's multicultural personality // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2013. № 2. pp. 15-22.
2. 2. Kovaleva T.M., Kobyshcha E.I., Popova (Smolik) S.Yu., Terov A.A., Cheredilina M.Yu. The Profession of a Tutor: a Monograph. Tver: LLC “SFK-Office”, 2012. 246 p.
3. Maslennikova N.N., Muravyeva E.V., Bugraev M.K. Tutoring as a form of support for the adaptation of foreign students in higher education // Perspectives of science and education. 2024. № 4 (70). pp. 101-117.
4. Mokhova Yu.A. On the structure of self-awareness of personality // Omsk Scientific Bulletin. 2012. № 1 (105). pp. 157-160.
5. Narolina V.I. Intercultural communicative competence as an integrative ability of a specialist for intercultural communication // Psychological science and education psyedu.ru. 2010. Vol. 2. № 2. Article 2.
6. Sadokhin A.P. Introduction to the theory of intercultural communication: a textbook. 2nd ed., erased. Moscow: KnoRus, 2014. 254 p.
7. Etezova M.M., Nagoev B.B. Psychological adaptation of first-year students to university conditions // Mir Nauki online magazine. 2016. Vol. 4. № 6. Article 79PSMN616.
8. Baker U. Culture and identity in the context of using English as a lingua franca. Berlin: De Gruyter Mouton, 2015. 284 p
9. Bethel A., Ward K., Fetvadzhiev V.H. Intercultural adaptation and psychological adaptation of foreign students: the mediating role of nationality of the host country // Frontiers in Education. 2020. Vol. 5. Article 539950.
10. Handbook of Intercultural Competence. Ed. by D.K. Dierdorf. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc, 2009. 560 p.
11. Hall E. T. The Language of Silence. Garden City: Doubleday, 1973. xviii, 217 p.
12. Lisk B. Internationalization of educational programs. London: Routledge, 2015. 213 p.
13. Dave L. Effective individual mentoring and academic counseling in higher education. 2nd ed. London; New York: Routledge, 2025. 242 p.
14. Global competence for an inclusive world. Paris: OECD, 2016.
15. Samovar L., Porter R., McDaniel E. Intercultural communication. Boston: Cengage Learning, 2012. 688 p.
16. Triandis G. K. Culture and social behavior. New York: McGraw-Hill, 1994. 330 p.

Методические особенности освоения русского оперного репертуара меццо-сопрано китайскими студентами-вокалистами

Ван Чэнь
очный аспирант
Санкт-Петербургский государственный институт культуры
Санкт-Петербург, Россия
WCC_5197@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 21.05.2026
Принята 15.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 378.016
DOI 10.25726/p8249-9296-4874-c
EDN WJSNGF
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

Расширение академического вокального обмена между Россией и Китаем поставило вузовскую методику перед задачей, для которой пока не выработано устойчивого решения: партии русского оперного репертуара, написанные для меццо-сопрано, осваиваются китайскими студентками по схемам, перенесённым из работы над итальянским и французским материалом, тогда как фонетический строй русского языка, ладоинтонационная природа этих партий и их тесситурно-регистровая организация требуют иной последовательности педагогических действий. Цель работы – построение методической модели освоения такого репертуара, охватывающей одновременно языковой, вокально-технический и интерпретационный планы. Применены систематизация и сравнительный анализ вокально-педагогических подходов, понятийно-категориальный разбор, контент-анализ действующих образовательных стандартов и структурно-функциональное моделирование. Предложена классификация трудностей по пяти группам и четырёхкомпонентная модель, в которой фонетико-артикуляционная подготовка предшествует постановке кантилены на русском тексте, а формирование сценического образа выделяется в самостоятельный этап. Установлено, что центральная для меццо-сопрано зона перехода регистров в русских партиях систематически совпадает с участками наиболее плотной согласной артикуляции, отчего раздельная отработка фонетики и звуковедения уступает их сопряжённой отработке. Именно сопряжённость языкового и регистрового планов задаёт порядок методических действий и отделяет освоение русского репертуара от работы с западноевропейским.

Ключевые слова

русский оперный репертуар, меццо-сопрано, китайские студенты-вокалисты, вокальная методика, межкультурная адаптация, фонетико-артикуляционная подготовка, тесситурно-регистровый переход, оперная партия.

Введение

Приток китайских студентов на вокальные направления российских вузов за последнее десятилетие изменил состав исполнительских классов, однако методическое обеспечение работы с этой категорией обучающихся развивается неравномерно. Применительно к фортепиано, струнным инструментам и сольному академическому пению сложился заметный пласт исследований, тогда как

освоение собственно оперного репертуара остаётся описанным фрагментарно, причём преимущественно для высоких женских и мужских голосов. Л.А. Рапацкая и Ц. Пан (Рапацкая, 2022), очерчивая основные направления изучения русского вокального искусства будущими учителями музыки из КНР, фиксируют разрыв между общей установкой на приобщение к национальной традиции и отсутствием детализированных методик работы с конкретными партиями. Этот разрыв ощутимее всего в сегменте меццо-сопрано, который в учебной литературе систематически уступает место сопрано и тенору.

Сложившаяся практика опирается на допущение, согласно которому навыки, выработанные на итальянском и французском оперном материале, переносятся на русские партии без существенной перенастройки. Допущение это представляется дискуссионным. Описывая особенности освоения теноровых партий русских опер на сценах Китая, Б. Хэ (Хэ, 2022) показывает, что трудности концентрируются не столько в области звукоизвлечения как такового, сколько на стыке артикуляции русского текста и удержания вокальной линии; перенос итальянской схемы здесь оставляет нерешённым именно языковой узел. Близкое наблюдение для высокого женского голоса делает Хао Цзин (Хао, 2023): характеристики звучания оперного сопрано у китайских вокалистов меняются в зависимости от языка исполняемого текста, и русский материал даёт отклонения, не объяснимые одной только техникой дыхания. Для меццо-сопрано подобный анализ до сих пор не выполнен, хотя именно здесь языковой фактор накладывается на наиболее уязвимую регистровую зону голоса.

Положение усугубляется неоднородностью теоретических оснований. Часть авторов трактует оперную партию прежде всего как носитель художественного образа и выстраивает работу от драматургии к технике; так, Ч. Шэнь (Шэнь, 2024) на материале произведений М.П. Мусоргского обосновывает педагогические условия применения оперных образов в вокальной подготовке китайских студентов, отдавая приоритет образно-смысловому освоению. Другая линия исходит из примата вокальной школы и индивидуальной природы голоса; Л. Ню (Ню, 2025), сопоставляя общее и индивидуальное в вокальных школах Китая, обращает внимание на то, что универсальные методические рецепты плохо согласуются с разнотипностью голосового аппарата обучающихся. Консенсус относительно того, с какого плана – языкового, технического или образного – следует начинать освоение русской меццо-сопрановой партии, в специализированной литературе отсутствует.

Настоящая работа исходит из предположения, что для рассматриваемого сегмента репертуара ключевым выступает не выбор одного приоритетного плана, а порядок сопряжения трёх планов между собой, и что этот порядок определяется совпадением регистровых и фонетических зон трудности в самих партиях. Соответственно ставится цель построить методическую модель освоения русского оперного репертуара меццо-сопрано китайскими студентами-вокалистами, опирающуюся на классификацию трудностей и учитывающую специфику перехода регистров. Предмет рассмотрения охватывает академическое пение в условиях вузовской подготовки.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена методами систематизации и сравнительного анализа вокально-педагогических подходов, понятийно-категориального разбора ключевых для темы понятий (оперная партия, тесситура, регистровый переход, артикуляционный уклад), структурно-функционального моделирования методического процесса и контент-анализа нормативной базы. Привлечён метод аналогий при сопоставлении приёмов работы над русским и западноевропейским материалом. Эмпирическим материалом послужил корпус меццо-сопрановых партий русской оперной классики – Марфы в «Хованщине» и Марины Мнишек в «Борисе Годунове» М.П. Мусоргского, Любаши в «Царской невесте» и Леля в «Снегурочке» Н.А. Римского-Корсакова, Кончаковны в «Князе Игоре» А.П. Бородина, Ольги в «Евгении Онегине» и Полины в «Пиковой даме» П.И. Чайковского, Вани в «Иване Сусанине» М.И. Глинки. Отбор партий выполнен по критериям представленности в учебном обиходе и охвата разных типов вокальной фактуры.

Нормативную рамку образуют действующие федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по специальности 53.05.04 «Музыкально-театральное искусство»

(специализация «Искусство оперного пения») и по направлению 53.03.03 «Вокальное искусство», вступившие в силу 30 декабря 2017 г. и сохраняющие действие до перехода на новый перечень специальностей и направлений подготовки с 1 сентября 2027 г., а также профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Контент-анализ этих документов выполнен в части требований к универсальным и профессиональным компетенциям, соотносимым с интерпретацией вокального произведения на неродном языке. Сопоставление с зарубежной практикой проведено на уровне педагогических принципов, без переноса конкретных методик.

Поскольку рассматриваемая категория обучающихся неоднородна по исходному уровню владения русским языком и по типу полученной ранее вокальной школы, моделирование велось для типизированного профиля студентки-меццо с базовой постановкой голоса в системе bel canto и начальным уровнем владения русским языком. Такой профиль задаёт расчётную опору модели и не предполагает реальных испытаний с участниками; результаты носят характер методического построения, а не эмпирической проверки на выборке.

Результаты и обсуждение

Систематизация существующих работ позволяет выделить три устойчивые трактовки освоения оперной партии китайскими студентами. Первая видит в партии прежде всего вокально-техническую задачу и выводит её решение из общей постановки голоса; в этой логике русский текст рассматривается как разновидность внешнего материала, к которому уже сформированный аппарат приспосабливается по ходу разучивания. Ц. Тан (Тан, 2025), разбирая проблему освоения итальянской техники оперного пения китайскими студентами, показывает, что именно итальянская модель закрепляется как базовая и далее переносится на иной языковой материал по умолчанию. Вторая трактовка делает упор на репертуар как воспитательную и формирующую среду: Юй Ян (Юй, 2022), рассматривая вокальный репертуар как основу музыкального воспитания студентов из КНР, связывает выбор произведений с задачами становления музыканта, а не только с отработкой приёмов. Третья линия акцентирует образно-смысловую сторону и культурный контекст.

Внутри третьей линии обнаруживается наиболее развёрнутая аргументация. Лу Цзячан (Лу, 2025), анализируя особенности вокальной подготовки китайских исполнителей к партиям в русских операх, последовательно проводит мысль о том, что трудность русской партии не сводится к сумме отдельных технических препятствий, а возникает на их пересечении: фонетика, ладовая логика и драматургический контекст взаимно усложняют друг друга. Это положение поддерживается и расширяется в нескольких смежных работах. Ли Ч. (Ли Ч., 2025б), исследуя специфику восприятия русской оперы китайскими студентами в образовательном процессе, отмечает, что смысловая дистанция между обучающимся и материалом замедляет не только интерпретацию, но и собственно техническое освоение, поскольку студент хуже прогнозирует мелодическое и ритмическое развитие. В другой работе Ли Ч. (Ли Ч., 2025а) описывает формирование вокально-исполнительских навыков в контексте изучения русской классической музыкальной культуры и связывает устойчивость навыка с глубиной культурного погружения.

Образовательный потенциал оперного жанра обоснован в работах Ц. Шэна. В соавторстве с М.Д. Корноуховым (Шэн, 2025а) он трактует художественный аспект освоения оперного жанра как инструмент развития творческого мышления студентов китайских музыкально-педагогических вузов, а в отдельной статье (Шэн, 2025б) формулирует дидактические принципы эффективности такого освоения, среди которых принцип опоры на образно-смысловую целостность произведения. Психолого-педагогическая сторона межкультурного освоения оперного материала затронута в работе, выполненной Ян Цзиньяо и Н.И. Ануфриевой (Ян, 2025): формируя навыки изучения традиционной китайской оперы у российских студентов, авторы описывают симметричный механизм адаптации к чужой певческой традиции, который применим и к обратному направлению обмена. Методологические подходы к интеграции русского оперного репертуара в учебные программы китайских музыкальных вузов, систематизированные А. Ли (Ли А., 2025) с акцентом на преодолении языковых и технических барьеров, и обоснование самой

проблемы освоения наследия русского классического вокального искусства, развёрнутое Л.А. Рапацкой и Т. Лю (Рапацкая, 2023), очерчивают институциональную рамку, внутри которой предлагаемая ниже модель приобретает практический смысл.

Обобщение перечисленных позиций приводит к выводу о том, что трудности освоения русской меццо-сопрановой партии разнородны по природе и не поддаются устранению одним типом упражнений. Их целесообразно разделить на пять групп, различающихся источником затруднения и, соответственно, адресными педагогическими средствами (табл. 1).

Таблица 1. Классификация трудностей освоения русского оперного репертуара меццо-сопрано китайскими студентами

Группа трудностей	Источник затруднения	Характерные проявления	Адресные педагогические средства
Фонетико-артикуляционные	Несовпадение фонетических систем русского и китайского языков	Подмена редуцированных гласных полными; смягчение или опускание сложных согласных сочетаний; нестабильная позиция языка на закрытых гласных	Транскрипционная разметка партии; раздельная отработка артикуляционных укладов; пение на слогах с постепенным вводом текста
Интонационно-ладовые	Опора слуха на иные ладовые модели и непривычность переменности лада	Неточное интонирование в зонах ладовой переменности; выравнивание выразительных полутонов; механическое заучивание вместо слухового прогноза	Слуховой анализ ладовой структуры фрагмента; сольфеджирование партии; пропевание гармонической опоры
Тесситурно-регистровые	Совмещение зоны перехода регистров с напряжёнными по тексту участками	Призвук и зажим в зоне перехода; потеря опоры при смене регистра на согласном кластере; неровность тембра по диапазону	Выравнивание регистров на нейтральном слоге до ввода текста; работа над прикрытием в переходной зоне; распевки на материале самой партии
Стилистико-интерпретационные	Дистанция между культурным опытом студента и образным строем партии	Обобщённая, внеконтекстная подача; несоответствие фразировки смыслу русского текста; шаблонная динамика	Смысловой разбор либретто и подстрочника; анализ драматургической функции партии; работа с речевой интонацией прообраза
Психолого-адаптационные	Неуверенность при работе на неродном языке и страх ошибки	Скованность дыхания и мышечные зажимы; уклонение от сложных фрагментов; замедленное закрепление навыка	Дробление задачи на посильные шаги; чередование знакомого и нового материала; ансамблевые формы освоения

Источник: составлено автором.

Предложенное разделение не следует понимать как перечень независимых препятствий. Группы

связаны между собой, и наиболее показательна связь третьей группы с первой. У меццо-сопрано переходная зона располагается ниже, чем у сопрано, и в русском репертуаре приходится на участки, насыщенные согласными сочетаниями, типичными для русской поэтической речи. В результате студентка одновременно решает задачу прикрытия звука и задачу артикуляции труднопроизносимого текста, и неудача в одной области тут же проявляется в другой. Это объясняет, почему раздельная отработка фонетики и звуковедения, дающая результат на более высоких голосах, в данном сегменте оказывается менее продуктивной.

Различие трудности самих партий удобно представить в сопоставительной форме, поскольку оно определяет последовательность их ввода в учебный процесс. При сравнении учитывались тесситурно-регистровая зона, доминирующая по группам трудность и желательный этап освоения; числовые оценки сложности намеренно не вводились, так как параметры носят качественный характер (табл. 2).

Таблица 2. Сопоставление меццо-сопрановых партий русского репертуара по параметрам учебной сложности

Партия, опера, композитор	Тесситурно-регистровая зона	Доминирующая группа трудности	Рекомендуемый этап освоения
Ваня, «Иван Сусанин», М.И. Глинка	Преимущественно центральный регистр, умеренный диапазон	Фонетико-артикуляционная	Начальный
Ольга, «Евгений Онегин», П.И. Чайковский	Центральный регистр с устойчивой опорой	Стилистико-интерпретационная	Начальный – основной
Лель, «Снегурочка», Н.А. Римский-Корсаков	Центр с выходом в нижний регистр	Интонационно-ладовая	Основной
Полина, «Пиковая дама», П.И. Чайковский	Центр с эпизодическим нижним регистром	Стилистико-интерпретационная	Основной
Кончаковна, «Князь Игорь», А.П. Бородин	Развитый нижний регистр, активная переходная зона	Тесситурно-регистровая	Основной – завершающий
Любаша, «Царская невеста», Н.А. Римский-Корсаков	Широкий диапазон, частые смены регистра	Тесситурно-регистровая и стилистико-интерпретационная	Завершающий
Марина Мнишек, «Борис Годунов», М.П. Мусоргский	Широкий диапазон с напряжённой переходной зоной	Сопряжение всех групп	Завершающий
Марфа, «Хованщина», М.П. Мусоргский	Глубокий нижний регистр, протяжённая кантилена	Сопряжение всех групп	Завершающий

Источник: составлено автором.

Распределение партий по этапам обнаруживает закономерность, не вполне очевидную при поэлементном разборе. Сложность нарастает не линейно по диапазону, а по мере того, как переходная зона голоса совмещается с фонетически и драматургически насыщенными фрагментами. Партии Глинки и раннего Чайковского, удерживающиеся в центральном регистре, позволяют отрабатывать языковой план при относительно спокойном звуковедении. Партии Мусоргского, напротив, помещают студентку в условия, где все пять групп трудностей действуют одновременно, и потому отнесены к завершающему этапу. Промежуточное положение Кончаковны и Любаши объясняется доминированием регистрового фактора при ещё умеренной смысловой дистанции.

Из сказанного вытекает структура методической модели. Она строится не вокруг отдельных умений, а вокруг порядка их сопряжения, и включает четыре компонента, каждый из которых готовит

условия для следующего. Компоненты не образуют жёсткой линейной цепочки: переход к очередному из них допускает возврат к предыдущему, однако стартовая последовательность задана однозначно (табл. 3).

Таблица 3. Компоненты авторской методической модели, их функции и педагогические средства

Компонент модели	Функция в процессе освоения	Основные педагогические средства	Ожидаемый образовательный результат
Фонетико-артикуляционная подготовка	Формирование устойчивых артикуляционных укладов русской речи вне вокальной нагрузки	Транскрипция текста; речевое проговаривание; артикуляционная гимнастика; пение на отдельных слогах	Корректное произнесение текста партии в речевом темпе без потери смысла
Сопряжённая постановка кантилены на русском тексте	Совмещение артикуляции с непрерывным звуковедением, прежде всего в переходной зоне	Распевки на материале партии; выравнивание регистров на тексте; работа над прикрытием на согласных кластерах	Ровное звуковедение при полном тексте в пределах рабочего диапазона партии
Интонационно-ладовое освоение	Перевод заучивания в слуховой прогноз ладового и гармонического развития	Сольфеджирование; слуховой анализ фрагмента; пропевание гармонической опоры	Точное интонирование в зонах ладовой переменности и самостоятельный слуховой контроль
Формирование сценического образа	Соединение технической и языковой основы с драматургической трактовкой партии	Разбор либретто и подстрочника; анализ драматургической функции; работа с речевой интонацией прообраза	Осмысленная, контекстно обоснованная интерпретация партии

Источник: составлено автором.

Ключевым в модели выступает положение второго компонента. В распространённых схемах постановка кантилены и освоение текста разводятся: сначала отрабатывается вокальная линия на нейтральном слоге, затем подставляется текст. Для меццо-сопрановых партий русского репертуара такая последовательность оставляет нерешённой именно ту задачу, которая составляет их специфику, поскольку трудность возникает не на линии и не на тексте по отдельности, а на их совмещении в переходной зоне. Поэтому второй компонент сформулирован как сопряжённый: артикуляция и звуковедение отрабатываются вместе, на материале самой партии, начиная с тех фрагментов, где регистровый переход приходится на сложное по согласным слово.

Вынесение работы над сценическим образом в отдельный, завершающий компонент также не относится к числу нейтральных решений. Образно-смысловое освоение, которому ряд подходов отдаёт начальный приоритет, в предлагаемой модели опирается на уже сформированную языковую и техническую основу. Это не означает отказа от смысловой работы на ранних этапах: разбор подстрочника сопровождает фонетическую подготовку. Однако полноценная интерпретация, предполагающая свободу обращения с темпом, динамикой и фразировкой, становится возможной лишь тогда, когда текст произносится без усилия, а регистровый переход не требует отдельного внимания. До этого момента попытка строить образ накладывается на неустойчивую технику и приводит к обобщённой подаче, отмеченной в литературе как типичный дефект.

Соотнесение компонентов модели с формируемыми результатами обучения показывает, что

методические средства не распределяются по компетенциям взаимно-однозначно. Одно и то же средство участвует в формировании нескольких результатов, а наиболее ценные результаты возникают на стыке компонентов. Матрица такого соответствия позволяет увидеть, какие средства несут двойную и тройную нагрузку и потому требуют особого внимания при планировании занятий (табл. 4).

Таблица 4. Матрица соответствия групп методических средств и формируемых образовательных результатов

Группа методических средств	Языковая корректность	Вокально-техническая устойчивость	Слуховой самоконтроль	Интерпретационная самостоятельность
Транскрипция и речевая отработка текста	Ведущий вклад	Опосредованный вклад	–	Поддерживающий вклад
Сопряжённые распевки на материале партии	Поддерживающий вклад	Ведущий вклад	Поддерживающий вклад	–
Сольфеджирование и слуховой анализ	–	Поддерживающий вклад	Ведущий вклад	Опосредованный вклад
Разбор либретто и драматургической функции	Опосредованный вклад	–	–	Ведущий вклад
Ансамблевые и поэтапные формы работы	Поддерживающий вклад	Поддерживающий вклад	Поддерживающий вклад	Поддерживающий вклад

Источник: составлено автором.

Матрица проясняет, почему сопряжённые распевки на материале партии занимают в модели центральное место: они одновременно поддерживают языковую корректность, обеспечивают вокально-техническую устойчивость и подготавливают слуховой самоконтроль. Средства же, несущие единственную ведущую нагрузку, оказываются менее экономными по учебному времени, хотя и незаменимы на своих участках. Ансамблевые и поэтапные формы работы не дают ведущего вклада ни в один результат, но равномерно поддерживают все четыре, снижая психологическое напряжение, описанное в пятой группе трудностей. Их роль состоит не в формировании отдельного умения, а в удержании обучающейся в зоне посильной нагрузки на протяжении всего цикла.

Сопоставление полученной модели с обозначенным во введении расхождением позиций склоняет к интегративной трактовке, при которой спор о приоритете языкового, технического или образного плана теряет смысл. Приоритетен не план, а узел их сопряжения, локализованный в переходной зоне голоса. Тем самым подтверждается продуктивность подхода, выводящего трудность партии из пересечения разнородных факторов, а не из их суммы. Вместе с тем модель не отменяет вариативности: для студентки с уверенным владением русским языком первый компонент сжимается, а вес смещается к интонационно-ладовому освоению, тогда как для обладательницы развитого нижнего регистра возрастает значение второго компонента.

Качественный характер представленных таблиц отвечает природе предмета. Освоение оперной партии не поддаётся сведению к числовым шкалам без огрубления, и попытка ранжировать партии баллами создала бы видимость точности там, где речь идёт о различии типов трудности. Описательные категории, использованные в сопоставлениях, сохраняют это различие и одновременно задают практически применимый порядок действий преподавателя.

Детальный разбор фонетико-артикуляционной группы проясняет механизм её сцепления с регистровой зоной. Русская безударная редукция переводит гласные в краткие и нейтральные по тембру звуки, тогда как певческая установка требует сохранения единой вокальной позиции; у студентки, привыкшей к открытым итальянским гласным, редуцированный гласный либо подменяется полным,

либо теряет опору. Когда такой гласный попадает на ноту переходной зоны, потеря опоры совпадает с естественной неустойчивостью регистрового перехода, и дефект удваивается. Палатализованные согласные русского языка, не имеющие прямого соответствия в фонетике родного языка обучающейся, дополнительно смещают положение языка и тем нарушают уже найденную позицию. В партиях Мусоргского, где речевая природа мелодики выводит согласные на первый план, эти смещения приходятся на протяжённую кантилену нижнего регистра и потому особенно заметны.

Интонационно-ладовая группа сцеплена с прочими не столь жёстко, но обнаруживает собственную закономерность. Ладовая переменность, характерная для оперной мелодики Римского-Корсакова и Мусоргского, лишает обучающуюся привычной опоры на устойчивую тональную модель: ожидаемое разрешение не наступает, а слух, настроенный на иную ладовую логику, прогнозирует ход неверно. Заучивание мелодии без слухового анализа в этих условиях даёт хрупкий навык, разрушающийся при первом же изменении темпа или появлении концертмейстера. Сольфеджирование фрагмента и пропевание гармонической опоры переводят воспроизведение из памяти моторной в память слуховую, после чего интонирование в зонах переменности стабилизируется. Этот компонент, в отличие от фонетического, не привязан к конкретному месту диапазона и может отрабатываться параллельно с другими.

Сопоставление предложенного порядка с привычной последовательностью, в которой вокальная линия ставится первой, а текст подставляется после, обнаруживает практические следствия для планирования занятия. При сопряжённой постановке кантилены преподаватель вынужден отказаться от удобной промежуточной стадии чистого вокализа на нейтральном слоге как самостоятельного этапа и встроить её в работу над текстом, что повышает плотность занятия и требует более дробного разбора партии. Взамен снимается типичная ситуация, при которой технически выровненная линия рассыпается при вводе русского текста, и студентка возвращается к началу. Перераспределение усилия с поздней коррекции на раннее сопряжение сокращает число таких возвратов, хотя и делает начальные занятия более трудоёмкими.

Вариативность модели по исходному профилю обучающейся заслуживает отдельного уточнения. Для студентки с уверенным владением русским языком первый компонент не исчезает, но сжимается до контроля певческой редукции и палатализации, а высвобожденное время переносится на интонационно-ладовое освоение, которое от уровня языка не зависит. Для обладательницы развитого нижнего регистра, напротив, возрастает вес второго компонента, поскольку именно у неё переходная зона активнее задействована в центральном участке партий. Профиль с сильной академической школой, но скромным сценическим опытом смещает акцент к завершающему компоненту. Во всех случаях стартовая последовательность сохраняется, меняются лишь пропорции учебного времени между компонентами.

Заключение

Освоение русского оперного репертуара меццо-сопрано китайскими студентами-вокалистами определяется не отдельными техническими или языковыми препятствиями, а их совмещением в переходной зоне голоса. Эта зона у меццо-сопрано располагается ниже, чем у сопрано, и в русских партиях систематически приходится на фрагменты с плотной согласной артикуляцией, отчего фонетический и регистровый планы перестают быть независимыми. Перенос итальянской и французской схемы работы, разводящей эти планы, оставляет специфический узел трудности неразвязанным.

Из этого следует пересмотр привычной последовательности педагогических действий. Постановку кантилены и освоение русского текста целесообразно вести не порознь, а сопряжённо, начиная с тех фрагментов, где регистровый переход совпадает с трудным по согласным словом. Работа над сценическим образом, которой часть подходов отдаёт начальный приоритет, опирается на уже устойчивую языковую и техническую основу и потому занимает завершающее, а не исходное положение. Предложенная четырёхкомпонентная модель фиксирует именно этот порядок, оставляя внутри него место для вариативности в зависимости от исходного профиля обучающейся.

Классификация трудностей по пяти группам и сопоставление партий по типу доминирующего затруднения переводят выбор учебного материала из плоскости диапазона в плоскость сочетания факторов. Партии центрального регистра пригодны для отработки языкового плана при спокойном звуковедении; партии, в которых переходная зона совмещена с насыщенным текстом и сложной драматургией, требуют отнесения к завершающему этапу. Тем самым последовательность освоения получает обоснование, не сводимое к интуитивной оценке трудности.

Спор о том, какой из планов – языковой, вокально-технический или образный – должен быть ведущим, разрешается смещением вопроса. Ведущим выступает не план, а место их сопряжения. Интегративная трактовка, к которой приводит модель, объясняет, почему адресные средства, нагружающие сразу несколько результатов обучения, оказываются продуктивнее узкоспециализированных, и почему поддерживающие, на первый взгляд второстепенные формы работы удерживают весь цикл освоения в зоне посильной нагрузки.

Полученная картина переносится и на смежные задачи вузовской практики. Описанный узел сопряжения языкового и регистрового планов характерен не только для русского репертуара: всякий неродной язык, с отличной от итальянской фонетикой, ставит обучающегося перед сходным совмещением артикуляции и звуковедения, а конкретное место этого совмещения смещается вместе с типом голоса. Меццо-сопрановый сегмент русской классики оказывается удобным предметом именно потому, что в нём узел проявлен резче всего. Сформулированный порядок методических действий и пятичленная классификация трудностей задают преподавателю не жёсткий алгоритм, а опору для решений, принимаемых с учётом конкретного голоса и конкретной партии.

Список литературы

1. Ли А. Методологические подходы к интеграции русского оперного репертуара в учебные программы китайских музыкальных вузов: преодоление языковых и технических барьеров // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 5-2. С. 213-224.
2. Ли Ч. Формирование вокально-исполнительских навыков у китайских студентов в контексте изучения русской классической музыкальной культуры // Педагогический научный журнал. 2025а. Т. 8. № 3. С. 224-229.
3. Ли Ч. Специфика восприятия русской оперы китайскими студентами в образовательном процессе // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2025б. № 1. С. 293-299.
4. Лу Цзячан. Особенности вокальной подготовки китайских исполнителей к партиям в русских операх // Искусство и образование. 2025. № 9 (161). С. 77-92.
5. Ню Л. Общее и индивидуальное в вокальных школах Китая // Художественное образование и наука. 2025. № 1 (42). С. 29-35.
6. Рапацкая Л.А., Лю Т. Освоение китайскими студентами педагогического университета наследия русского классического вокального искусства: обоснование проблемы и процесс ее научной реализации // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. Вып. 6-2. С. 291-297.
7. Тан Ц. К проблеме освоения итальянской техники оперного пения китайскими студентами // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2025. № 1. С. 280-285.
8. Хао Цзин. Исследование особенностей звучания оперного сопрано китайских вокалистов // Вопросы истории. 2023. № 12-3. С. 212-217.
9. Хэ Б. Русский оперный репертуар на сценах Китая: особенности освоения теноровых партий // Университетский научный журнал. 2022. № 71. С. 100-106.
10. Шэн Ц., Корноухов М.Д. Художественный аспект освоения оперного жанра как образовательный инструмент развития творческого мышления студентов в китайских музыкально-педагогических вузах // Антропологическая дидактика и воспитание. 2025а. Т. 8. № 6. С. 128-139.
11. Шэн Ц. Дидактические принципы эффективности освоения оперного жанра китайскими студентами-вокалистами // Педагогический научный журнал. 2025б. Т. 8. № 4. С. 48-52.
12. Шэнь Ч. Педагогические условия применения оперных образов в вокальной подготовке китайских студентов: на примере произведений М.П. Мусоргского // Современное педагогическое

образование. 2024. № 6. С. 155-159.

13. Юй Ян. О вокальном репертуаре как основе музыкального воспитания студентов из КНР // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 1-1. С. 177-182.

14. Ян Цзиньяо, Ануфриева Н.И. Формирование навыков изучения традиционной китайской оперы у российских студентов-вокалистов: психолого-педагогический аспект // Искусство и образование. 2025. № 4 (156). С. 238-246.

Methodological features of mastering the Russian opera repertoire by mezzo-soprano Chinese vocal students

Wang Chen
full-time PhD student
Saint Petersburg State Institute of Culture
Saint Petersburg, Russia
WCC_5197@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 21.05.2026
Accepted 15.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 378.016
DOI 10.25726/p8249-9296-4874-c
EDN WJSNGF
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 growth of academic vocal exchange between Russia and China has confronted university methodology with a problem that still lacks a stable solution: the mezzo-soprano parts of the Russian opera repertoire are mastered by Chinese students through schemes transferred from work on Italian and French material, whereas the phonetic system of Russian, the modal and intonational nature of these parts and their tessitura and register organisation call for a different sequence of pedagogical actions. The aim of the study is to construct a methodological model for mastering such a repertoire that covers the linguistic, vocal-technical and interpretative planes simultaneously. Systematisation and comparative analysis of vocal-pedagogical approaches, conceptual-categorial examination, content analysis of the current educational standards and structural-functional modelling were applied. A five-group classification of difficulties and a four-component model are proposed, in which phonetic and articulatory preparation precedes the placement of cantilena on a Russian text, while the shaping of the stage image is set apart as a separate stage. It is established that the register-transition zone central for the mezzo-soprano voice systematically coincides in Russian parts with the passages of the densest consonant articulation, so that the separate training of phonetics and tone production yields less than their coupled training. It is precisely the coupling of the linguistic and register planes that determines the order of methodological actions and distinguishes the mastering of the Russian repertoire from work with the Western European one.

Keywords

Russian opera repertoire, mezzo-soprano, Chinese vocal students, vocal pedagogy, cross-cultural adaptation, phonetic and articulatory training, register transition, opera role.

References

1. Li A. Methodological approaches to the integration of the Russian opera repertoire into the curricula of Chinese music universities: overcoming linguistic and technical barriers // Education Management: Theory and Practice. 2025. № 5-2. pp. 213-224.
2. Li Ch. The formation of vocal-performance skills in Chinese students in the context of studying Russian classical musical culture // Pedagogical Scientific Journal. 2025a. Vol. 8. № 3. pp. 224-229.
3. Li Ch. The specifics of the perception of Russian opera by Chinese students in the educational process // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2025b. № 1. pp. 293-299.
4. Lu Jiachang. Features of the vocal training of Chinese performers for parts in Russian operas // Art and Education. 2025. No. 9 (161). pp. 77-92.
5. Niu L. The common and the individual in the vocal schools of China // Art Education and Science. 2025. № 1 (42). pp. 29-35.
6. Rapatskaya L.A., Liu T. Mastering the legacy of Russian classical vocal art by Chinese students at a pedagogical university: The problem's rationale and the process of its scientific implementation // International Centre of Art and Education Bulletin. 2022. Issue 6-2. pp. 291-297.
7. Tan Ts. On the problem of mastering the Italian technique of opera singing by Chinese students // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2025. № 1. pp. 280-285.
8. Hao Jing. A study of the sound features of the opera soprano of Chinese vocalists // Voprosy Istorii. 2023. № 12-3. pp. 212-217.
9. He B. The Russian opera repertoire on the stages of China: features of mastering the tenor parts // University Scientific Journal. 2022. № 71. pp. 100-106.
10. Sheng Ts., Kornoukhov M.D. The artistic aspect of mastering the opera genre as an educational tool for developing the creative thinking of students in Chinese musical-pedagogical universities // Anthropological Didactics and Upbringing. 2025a. Vol. 8. № 6. pp. 128-139.
11. Sheng Ts. Didactic principles of the effectiveness of mastering the opera genre by Chinese vocal students // Pedagogical Scientific Journal. 2025b. Vol. 8. № 4. pp. 48-52.
12. Shen Ch. Pedagogical conditions for the application of opera images in the vocal training of Chinese students: on the example of the works of M.P. Mussorgsky // Modern Pedagogical Education. 2024. № 6. pp. 155-159.
13. Yu Yang. On the vocal repertoire as the basis of the musical education of students from the PRC // Pedagogical Journal. 2022. Vol. 12. № 1-1. pp. 177-182.
14. Yang Jinyao, Anufrieva N.I. The formation of skills for studying traditional Chinese opera in Russian vocal students: a psychological-pedagogical aspect // Art and Education. 2025. № 4 (156). pp. 238-246.

Terminology standardization in translating special education documents

Qiang Chen
PhD
Changchun University
Changchun, China
40258611@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Ning Zhang
Specialist Expert
Changchun University
Changchun, China
3039293532@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Xiaoqi Sun
Specialist Expert
Changchun University
Changchun, China
3101502806@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.06.2026
Accepted 14.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 81'25:376:81'373.46
DOI 10.25726/k7704-9306-5815-n
EDN GUVTNT
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 terminology standardization in translating documents used in special and inclusive education. The relevance of the study is determined by the fact that translation in this field affects not only linguistic accuracy but also the quality of administrative, pedagogical, and legal decisions concerning learners with special educational needs. The paper focuses on risks that arise when rendering concepts related to disability, support measures, adapted educational programmes, accessibility, and assessment of learning outcomes. The purpose of the study is to develop a model of terminology standardization applicable to the translation of special education documents. The methodological basis includes terminology analysis, translation comparison, contextual analysis, and analysis of regulatory and institutional discourse. The practical value of the research lies in the possibility of using the proposed principles for bilingual term bases, translation editing, and internal quality control of educational documentation. The proposed model covers document type identification, term extraction, concept clarification, equivalent selection, verification, and consistency checking, transforming intuitive translation decisions into a controlled procedure.

Keywords

terminology, standardization, translation, special education, inclusive education, educational

documentation, terminology database, translation quality.

Supported by the Changchun University Project (Project Number: 2023JBH03W78).

Introduction

The translation of special education documents belongs to a border area between applied linguistics, educational administration and the protection of learners' rights. The translator works with texts that regulate access to support, describe educational needs, record assessment results and influence decisions made by schools, universities, psychological and pedagogical services, parents and public authorities. A terminological error in this field is therefore not only a linguistic defect. It may change the interpretation of a learner's status, the scope of recommended support or the responsibility of an educational institution.

The international development of inclusive education has made this issue more visible. The Salamanca framework placed education for learners with special needs within a broad social and pedagogical agenda, while the Convention on the Rights of Persons with Disabilities strengthened the legal importance of accessibility, participation and non-discrimination in education (UNESCO, 1994; United Nations, 2006). These documents also changed the language through which educational systems describe disability, learning difficulties, support and reasonable accommodation. Translation cannot rely only on lexical similarity between source and target terms. It must take into account the institutional model of education, the legal status of the document and the conceptual boundaries of each term.

The problem becomes especially acute when documents are translated across systems that use different classifications, administrative procedures and professional traditions. Terms such as «special educational needs», «individual support», «reasonable accommodation», «adapted educational programme» or «assessment of learning outcomes» may look transparent, but their meaning depends on the document type and on the professional community that uses them. In educational management, the quality of terminology directly affects communication between participants of the educational process. Inclusion depends not only on values and policy declarations, but also on instruments through which institutions coordinate decisions and remove barriers (Ainscow, 2005). Makoelle's analysis of language and terminology in the transition to inclusion confirms that terminological choices participate in shaping educational practice, rather than merely describing it (Makoelle, 2020).

The purpose of this article is to develop a model of terminology standardization applicable to the translation of special education documents. The research objectives are to identify terminological risk zones, determine principles for selecting and verifying equivalents, describe the stages of a translation-oriented standardization procedure and show how this procedure may function as an element of quality control in educational documentation. The object of the study is the terminology used in special and inclusive education documents. The subject is the standardization of this terminology in translation.

Materials and research methods

The material of the study consists of special and inclusive education documents in which terminological accuracy has administrative, pedagogical or legal significance: individual education plans, psychological and pedagogical reports, recommendations for support measures, adapted programme descriptions, institutional regulations, assessment records, parental information forms and policy documents concerning learners with disabilities or special educational needs. These texts are considered not as isolated language samples, but as documents that participate in institutional decision-making.

The research design is based on the assumption that terminology in special education cannot be studied only at the lexical level. A term in this field usually belongs to several overlapping systems: pedagogical classification, legal regulation, psychological assessment, administrative reporting and communication with families. The same lexical unit may require different translation decisions depending on whether it appears in a regulation, an expert conclusion, a support plan or a methodological recommendation. This approach corresponds to the concept-oriented understanding of terminology, according to which a term is linked not only to a word form, but also to a structured field of professional knowledge (Cabré, 1999; Sager, 1990).

The study uses terminology analysis as the main method. At the first stage, terms and term combinations were identified according to their frequency in special education documentation, their institutional relevance and their potential to cause ambiguity in translation. The selected terms were grouped into semantic zones: learner status, educational barriers, support measures, programme adaptation, assessment procedures and institutional responsibility.

At the second stage, translation comparison was applied. Source terms were compared with possible target-language equivalents, and each equivalent was evaluated in relation to conceptual accuracy, stylistic neutrality, compatibility with educational discourse and possible administrative consequences. Equivalence was understood as a relation between meaning, function and communicative situation, not as simple lexical replacement (Komissarov, 2002). At the third stage, contextual analysis was used. Each terminological unit was interpreted in relation to its textual environment and the function of the document.

The methodological basis also includes principles of terminology standardization described in international standards. ISO 1087:2019 provides the basic vocabulary of terminology work and terminology science, ISO 704:2022 defines principles and methods of terminology work, and ISO 12616-1:2021 is directly relevant to translation-oriented terminography (International Organization for Standardization, 2019, 2021, 2022). These standards are used as a framework for building a practical model of term selection, definition, verification and recording in bilingual educational documentation.

The study also relies on terminology management and specialized language research. Wright and Budin describe terminology management as a procedure that supports consistency in professional communication, while Bowker and Pearson show how specialized language can be studied through patterns of actual use in professional texts (Wright, 1997; Bowker, 2002). The research procedure included four steps: identifying risk zones, clarifying conceptual boundaries, evaluating possible equivalents and constructing a translation-oriented standardization model. The study has a qualitative and applied character.

Results and discussion

The analysis shows that terminology standardization in translating special education documents should begin not with the search for isolated equivalents, but with the identification of risk zones. A mistranslated term may affect how an educational institution interprets a learner's needs, the type of support offered, the wording of an individual plan or the legal perception of the learner's status.

One frequent risk zone concerns terms related to disability and special educational needs. International documents and national educational systems do not always use the same conceptual boundaries. The term “special educational needs” may refer to a broad pedagogical category in one system, while in another context it may be connected with a formal procedure of assessment or recognition of support entitlement. Inclusive education discourse gradually moves away from a purely medical model and places greater emphasis on participation, accessibility and institutional responsibility (United Nations, 2006; UNESCO, 2020).

A second risk zone is connected with support measures and programme adaptation. «Reasonable accommodation», «adapted educational programme», «individual support», «assistive technology» and «accessible environment» are not interchangeable. They belong to different layers of educational practice: legal obligation, curriculum design, pedagogical support, technical accessibility, and administrative planning. A third risk zone is assessment terminology. «Assessment» may refer to academic achievement, psychological and pedagogical evaluation, diagnostic procedure, progress monitoring or administrative review. The choice of an equivalent should therefore be guided by the document function.

Table 1. Terminological risk zones in translating special education documents

Source term or concept	Main risk	Standardization strategy
Special educational needs	General description replaces a category connected with support measures	Define the concept through the document type and use a stable equivalent within related documents
Disability / impairment	Medical, functional and social meanings become mixed	Preserve the distinction between body function, social barrier and educational

		need
Reasonable accommodation	Legal obligation is reduced to general “support”	Use an equivalent that retains the idea of justified institutional adjustment
Adapted educational programme	Curriculum adaptation is confused with assistance or remedial work	Link the term to programme structure and educational planning
Assessment	Evaluation, diagnosis, monitoring and certification are merged	Select equivalents according to assessment purpose and document genre
Inclusive education	Inclusion is reduced to physical placement in a common classroom	Retain the relation between participation, accessibility, support and barrier removal

The first result of the study is that terminology standardization should be concept-oriented. A term is not reduced to a word form; it is linked to a concept and to its place in a system of professional knowledge (Cabré, 1999; Sager, 1990). In special education translation, the translator should first clarify what the term names in the source document and only then select the target-language form.

The second result concerns controlled variation. Standardization does not mean that one English term must always have one target equivalent in every document. A term may need a stable equivalent within one documentation chain and a context-sensitive equivalent in another. For example, “support” in a policy document may describe a general institutional principle, while in an individual plan it may refer to concrete measures, responsible persons and time frames.

The third result is the importance of non-discriminatory wording. Terms that reduce the learner to a defect, diagnosis or limitation may contradict the logic of inclusive education, even if they seem formally understandable. The translated document must support clear communication without reproducing outdated institutional attitudes (Florian, 2008; Alekhina, 2016; Makoelle, 2020).

The fourth result is connected with quality control. Terminological inconsistency often appears when different translators, editors or departments work with related texts without a common term base. Each solution may look acceptable in isolation, but together they create semantic fragmentation. For an educational institution, this is not a purely linguistic problem: inconsistency can complicate communication with families, weaken documentation standards and produce uncertainty in administrative decisions.

The proposed model of terminology standardization is based on international principles of terminology work and translation-oriented terminography. ISO standards help move from intuitive translation choices to a documented procedure of concept clarification, equivalent selection, and verification (International Organization for Standardization, 2019, 2021, 2022). Galinski and Weissinger also emphasize that standardized terminology supports coherence in translation-related professional activity, especially where several actors work with the same specialized content (Galinski, 2010).

Table 2. Model of terminology standardization for translating special education documents

Stage	Translator's task	Expected quality effect
Document type identification	Determine whether the text is a policy document, report, individual plan, regulation or recommendation	Prevents lexically correct but administratively unsuitable equivalents
Term extraction	Identify terms with pedagogical, legal or psychological significance	Creates a controlled list of units requiring verification
Concept clarification	Define the meaning of each term within the source document	Reduces confusion between related concepts
Equivalent selection	Choose an equivalent according to concept, genre and institutional use	Improves consistency and functional accuracy
Verification	Check the equivalent against standards, authoritative documents	Limits subjective or accidental translation decisions

	and professional usage	
Term record creation	Record source term, equivalent, definition, context and usage note	Supports repeated use in related documents
Consistency check	Review the translated document and related texts before approval	Prevents contradictory equivalents in one documentation chain

The model is deliberately practical. It does not replace the translator's professional judgment, but disciplines it. Terminology management literature shows that consistency in specialized communication depends on systematic recording of terms, definitions, contexts and approved equivalents (Wright, 1997). Corpus-based work with specialized language confirms that terms should be checked in actual professional use rather than selected only from dictionaries or by formal similarity (Bowker, 2002).

Russian and international scholarship on terminology supports this approach. Leychik emphasizes the systemic character of terminology and the relation between term, concept and field of knowledge (Leychik, 2007). Translation theory adds another layer: the equivalent should be assessed through meaning, function and communicative situation, not through formal similarity alone (Komissarov, 2002). When these two perspectives are combined, terminology standardization becomes a method of reducing institutional ambiguity in multilingual education.

The pedagogical content of the documents also matters. Special education has its own professional tradition, and its terminology is connected with the classification of educational needs, developmental conditions, support technologies and forms of assistance (Malofeev, 2010; Aksenova et al., 2010). The recent study of English terminology of inclusive education shows that this terminological system is actively developing and draws on pedagogical, social, legal and administrative discourse (Dushkevych, 2025). Therefore, standardization must not freeze terminology once and forever. It should preserve consistency while allowing revision when professional language changes.

The applied value of the proposed model lies in its use for internal documentation procedures. An educational institution that regularly translates reports, support plans, regulations or information materials can use the model to create a reliable bilingual terminology base. Such a base should distinguish between recommended equivalents, context-dependent equivalents and unacceptable variants. In this form, terminology standardization becomes part of educational quality management: it helps maintain semantic continuity across documents and reduces the risk that a learner's needs will be interpreted differently in different texts.

Conclusion

The study confirms that terminology standardization in translating special education documents should be treated as a necessary condition of documentary clarity and institutional reliability. In this field, a term is rarely a neutral lexical unit. It may define a learner's educational status, describe the nature of support, indicate the scope of institutional responsibility or influence how a recommendation is understood by teachers, administrators, parents and specialists.

The analysis has shown that the most sensitive areas are connected with learner status, disability-related terminology, special educational needs, support measures, programme adaptation, reasonable accommodation and assessment procedures. These areas require particular caution because they combine legal, pedagogical, psychological and administrative meanings. The translator's task is to maintain a balance between conceptual accuracy, professional readability and non-discriminatory wording.

The proposed model of standardization includes document type identification, term extraction, concept clarification, equivalent selection, verification, creation of a bilingual term record and final consistency checking. Its value lies in the fact that it transforms terminology work from an individual intuitive decision into a controlled procedure. Such a procedure is especially important when one educational institution works with several related documents: reports, individual plans, support recommendations, regulations and information materials for families.

The article also demonstrates that terminology standardization has direct relevance to education management. It supports continuity between documents, reduces ambiguity in administrative communication

and helps institutions preserve a stable understanding of learners' rights and support needs. Further research may develop this model through corpus analysis of real special education documents, comparison of national terminological systems and testing of bilingual term bases in institutional translation practice.

References

1. Ainscow M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? // Journal of Educational Change. 2005. Vol. 6. № 2. pp. 109-124.
2. Aksenova L.I., Belyakova L.I., Bogdanova T.G., Galishnikova T.I., Linkov V.V., Malofeev N.N., Nazarova N.M., Rechitskaya E.G. Special pedagogy: a study guide for students of pedagogical universities. Ed. by N.M. Nazarova. 10th ed., ster. Moscow: Academy, 2010. 400 p.
3. Alekhina S.V. Inclusive education: from policy to practice // Psychological science and education. 2016. Vol. 21. № 1. pp. 136-145.
4. Bowker L., Pearson J. Working with specialized language: a practical guide to using corpora. London; New York: Routledge, 2002. 242 p.
5. Cabré M. T. Terminology: Theory, Methods and Applications. Ed. by J.C. Sager. Transl. by J.A. DeCesaris. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999. xii, 260 p.
6. Dushkevych A.Ya. Formation resources of the English terminology of inclusive education // Studia Philologica. 2025. № 2 (25). pp. 69-82.
7. Florian L. Special or inclusive education: future trends // British journal of special education. 2008. Vol. 35. № 4. pp. 202-208.
8. Galinski K., Weissinger R. Standardization of terminology and translation standards // English Terminology. 2010. Vol. 3. № 1. pp. 8-20.
9. ISO 1087:2019. Terminology work and terminology science – Vocabulary.2nd ed. Vernier: ISO, 2019. 38 p.
10. ISO 704:2022. Terminology work – Principles and methods. Vernier: ISO, 2022. 80 p.
11. ISO 12616-1:2021. Terminology work in support of multilingual communication – Part 1: fundamentals of translation-oriented terminography. 1st ed. Vernier: ISO, 2021. 35 p.
12. Komissarov V.N. Contemporary translation studies: a textbook. Moscow: ETS, 2002. 424 p.
13. Leichik V.M. Terminology: subject, methods, structure. Moscow: Publishing House of the Academy of Natural Sciences, 2007. 254 p.
14. Makoelle T.M. Language, terminology, and inclusive education: a case of Kazakhstani transition to inclusion // SAGE Open. 2020. Vol. 10. № 1.
15. Malofeev N.N. Special education in a changing world. Russia: a study guide for students of pedagogical universities. In 2 vols. Vol 1. Moscow: Education, 2010. 319 p.
16. Sager J.C. A practical course in terminology processing. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1990. 271 p.
17. UNESCO. The framework for action on special needs education. Vol. 40. Paris: UNESCO, 1994. pp. 495-507.
18. UNESCO. Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020.
19. United Nations. Convention on the rights of persons with disabilities. New York: United Nations, 2014.
20. Wright S.E., Budin G. Handbook of terminology management. Volume 1: basic aspects. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1997. 392 p.

Стандартизация терминологии при переводе документов специального образования

Цян Чэнь
Доктор философии
Чанчуньский университет
Чанчунь, Китай
40258611@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Нин Чжан
Специалист-эксперт
Чанчуньский университет
Чанчунь, Китай
3039293532@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Сяоци Сунь
Специалист-эксперт
Чанчуньский университет
Чанчунь, Китай
3101502806@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.06.2026
Принята 14.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 81'25:376:81'373.46
DOI 10.25726/k7704-9306-5815-n
EDN GUVTNT
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 стандартизации терминологии при переводе документов специального и инклюзивного образования. Актуальность исследования связана с тем, что перевод таких документов влияет не только на языковую точность текста, но и на качество управленческих, педагогических и правовых решений, принимаемых в отношении обучающихся с особыми образовательными потребностями. Рассматриваются терминологические риски при передаче понятий, связанных с инвалидностью, особыми образовательными потребностями, адаптацией образовательных программ, индивидуальной поддержкой, доступностью и оценкой образовательных результатов. Цель исследования состоит в разработке модели терминологической стандартизации, применимой к переводу документов специального образования. Методологическую основу составляют терминологический анализ, переводческое сопоставление, контекстуальный анализ и анализ нормативно-документального дискурса. Практическая значимость работы заключается в том, что предложенные принципы могут использоваться при подготовке двуязычных терминологических баз, редактировании переводов и внутреннем контроле качества образовательной документации. Предложенная модель включает определение типа документа, извлечение терминов, уточнение понятий, подбор эквивалентов, верификацию и проверку согласованности, превращая интуитивные переводческие решения в

контролируемую процедуру. Подобное обеспечивает смысловую преемственность между связанными документами и снижает риск различной интерпретации образовательных потребностей обучающихся.

Ключевые слова

терминология, стандартизация, перевод, специальное образование, инклюзивное образование, образовательная документация, терминологическая база, качество перевода.

Исследование выполнено при поддержке проекта Чанчуньского университета (номер проекта: 2023JBH03W78).

Список литературы

1. Ainscow M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? // Journal of Educational Change. 2005. Vol. 6. № 2. pp. 109-124.
2. Aksenova L.I., Belyakova L.I., Bogdanova T.G., Galishnikova T.I., Linkov V.V., Malofeev N.N., Nazarova N.M., Rechitskaya E.G. Special pedagogy: a study guide for students of pedagogical universities. Ed. by N.M. Nazarova. 10th ed., ster. Moscow: Academy, 2010. 400 p.
3. Alekhina S.V. Inclusive education: from policy to practice // Psychological science and education. 2016. Vol. 21. № 1. pp. 136-145.
4. Bowker L., Pearson J. Working with specialized language: a practical guide to using corpora. London; New York: Routledge, 2002. 242 p.
5. Cabré M. T. Terminology: Theory, Methods and Applications. Ed. by J.C. Sager. Transl. by J.A. DeCesaris. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999. xii, 260 p.
6. Dushkevych A.Ya. Formation resources of the English terminology of inclusive education // Studia Philologica. 2025. № 2 (25). pp. 69-82.
7. Florian L. Special or inclusive education: future trends // British journal of special education. 2008. Vol. 35. № 4. pp. 202-208.
8. Galinski K., Weissinger R. Standardization of terminology and translation standards // English Terminology. 2010. Vol. 3. № 1. pp. 8-20.
9. ISO 1087:2019. Terminology work and terminology science – Vocabulary.2nd ed. Vernier: ISO, 2019. 38 p.
10. ISO 704:2022. Terminology work – Principles and methods. Vernier: ISO, 2022. 80 p.
11. ISO 12616-1:2021. Terminology work in support of multilingual communication – Part 1: fundamentals of translation-oriented terminography. 1st ed. Vernier: ISO, 2021. 35 p.
12. Komissarov V.N. Contemporary translation studies: a textbook. Moscow: ETS, 2002. 424 p.
13. Leichik V.M. Terminology: subject, methods, structure. Moscow: Publishing House of the Academy of Natural Sciences, 2007. 254 p.
14. Makoelle T.M. Language, terminology, and inclusive education: a case of Kazakhstani transition to inclusion // SAGE Open. 2020. Vol. 10. № 1.
15. Malofeev N.N. Special education in a changing world. Russia: a study guide for students of pedagogical universities. In 2 vols. Vol 1. Moscow: Education, 2010. 319 p.
16. Sager J.C. A practical course in terminology processing. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1990. 271 p.
17. UNESCO. The framework for action on special needs education. Vol. 40. Paris: UNESCO, 1994. pp. 495-507.
18. UNESCO. Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020.
19. United Nations. Convention on the rights of persons with disabilities. New York: United Nations, 2014.
20. Wright S.E., Budin G. Handbook of terminology management. Volume 1: basic aspects. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1997. 392 p.

Анализ путей интеграции выдающейся традиционной китайской культуры в базовый курс русского языка в университете на примере учебника «Университетский курс русского языка» (части 1-2)

Вэй Цай
Доцент
Институт иностранных языков Синьцзянского педагогического университета
Урумчи, Китай
554535896@qq.com
ORCID 0009-0005-3313-8801

Юэ Ма
Специалист-эксперт
Институт иностранных языков Синьцзянского педагогического университета
Урумчи, Китай
841989314@qq.com
ORCID 0009-0002-9518-9880

Поступила в редакцию 11.06.2026
Принята 24.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/g9739-8607-6257-j
EDN GVLNCA
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

Курс «Основы русского языка» входит в состав базовых дисциплин подготовки специалистов по русскому языку. Он выступает как связующее звено между начальным этапом обучения и углубленным изучением специальности, оказывая прямое влияние на формирование языковых компетенций и повышение общего уровня подготовки студентов. Как предусмотрено программой направления «Русский язык», курс формирует прочную языковую базу, которая станет основой профессионального роста студентов. Курс выстроен системно и опирается на обоснованную методику: с помощью специальных упражнений студенты шаг за шагом осваивают пять базовых навыков (аудирование, говорение, чтение, письмо и перевод). Они активно пополняют словарный запас, отрабатывают грамматику и расширяют культурный кругозор. В итоге создается прочный фундамент для изучения профильных предметов и свободного владения языком на практике. Структура курса построена на соединении фундаментальных и комплексных разделов с применением классических педагогических методик. Такой подход позволяет охватить широкий круг тем, отвечающих запросам современного общества и логике учебного процесса. Программа выходит за рамки стандартной лингвистики: студенты знакомятся с историко-географическим контекстом России и изучают прикладные сферы, такие как бизнес и туризм. Всесторонне рассматриваются различные ситуации, тесно связанные с современной жизнью, что снимает барьеры между изучением языка и его практическим использованием. Такая структура материала эффективно стимулирует интерес студентов к обучению, позволяет избежать однообразия при изучении языка, предоставляет реальные сценарии его применения, помогает перейти от «овладения языком» к «его активному использованию», и повышает гибкость и практичность владения им. В учебном процессе последовательно воплощается ключевая концепция «единства языкового обучения и укрепления

культурной уверенности». Передовые традиции китайской культуры органично включаются во все аспекты преподавания русского языка. Проведение интерактивных занятий – классных обсуждений актуальных вопросов и проектного обучения – позволяет учащимся активно применять русский язык для изложения китайских реалий и передачи особого очарования лучших традиций культуры Китая. Это позволяет студентам улучшить устную речь и критическое мышление, глубже почувствовать культурную идентичность и любовь к родной культуре, а также развить навыки межкультурного общения и осознать важность распространения культурных ценностей. Такая модель обучения гарантирует достижение основных целей языкового образования и реализует ценностные задачи культурного воспитания. В результате формируется комплексная подготовка специалистов по русскому языку, которые обладают высокими языковыми компетенциями, культурной грамотностью и широким международным кругозором.

Ключевые слова

китайская культура, аудитория русского языка, «Университетский курс русского языка», университетское образование, идейно-политическое воспитание в рамках учебных курсов.

Введение

В эпоху углубляющейся глобализации, когда культурные обмены между Китаем и остальным миром становятся всё интенсивнее, обучение иностранным языкам в вузах уже не может ограничиваться простой передачей знаний и отработкой практических навыков. Оно несет важную миссию по сохранению лучших традиций китайской культуры, укреплению культурной уверенности студентов и реализации основополагающей задачи по воспитанию добродетельных и способных граждан (Сунь, 2023; Хонг, 2025). В вузах базовый курс русского языка как ключевая дисциплина начального этапа подготовки филологов способствует планомерному усвоению фонетических, лексических и грамматических основ языка, совершенствованию первичных речевых умений и навыков. Он выступает значимым этапом ознакомления с межкультурным пространством, осознания принципов межкультурного взаимодействия и формирования у обучающихся верных ценностных установок (Линь, 2022; Ван, 2025). Качество преподавания на данном этапе напрямую влияет на эффективность дальнейшего изучения языка студентами и развитие их межкультурных коммуникативных навыков.

28 мая 2020 года Министерство образования Китайской Народной Республики официально опубликовало нормативный документ под названием «Руководящие принципы по внедрению идеологического и политического воспитания в учебные программы высших учебных заведений» (в дальнейшем – «Руководящие принципы»). Документ разработан с целью системного и всестороннего интегрирования идеологического и политического воспитания во все аспекты образовательного процесса в университетах и колледжах. Он отражает стратегическую направленность государства на укрепление морально-политической подготовки студентов и формирование у них правильного мировоззрения, жизненных ценностей и идеалов (Ван, 2025; Тянь, 2025).

В «Руководящих принципах» четко определены общие цели и основные направления построения системы идеологического и политического воспитания в учебных курсах. Предложено научно обоснованно формировать систему преподавания идеологического и политического воспитания в учебных курсах, продвигать реализацию данной системы с учетом специфики специальностей. Рекомендовано обеспечивать всестороннее внедрение идеологического и политического воспитания в учебные курсы на всех этапах преподавания, укреплять осознание и профессиональные способности преподавателей в области построения данной системы. Предусмотрено совершенствование системы оценки качества и механизмов стимулирования работы по построению системы идеологического и политического воспитания в учебных курсах, а также реальное усиление организационного руководства и создание необходимых условий для эффективной реализации этой задачи (Ван, 2025; Тянь, 2025).

Первый и второй тома учебника «Русский язык для студентов» являются классическими и фундаментальными учебными пособиями. Они успешно применяются в образовательном процессе на протяжении многих лет, получили широкое признание и активно используются на факультетах русского языка и филологии в высших учебных заведениях Китая. Данные издания служат надежной основой для

формирования у студентов прочных лингвистических знаний и практических навыков владения русским языком.

Тематика этих учебников тесно связана с повседневной жизнью студентов, а языковые материалы отличаются разнообразием и практической направленностью. Они охватывают такие темы, как правила общения, университетская жизнь, семейные отношения, история и культура, городской пейзаж, традиционные виды спорта и кулинарные традиции. Это делает пособия естественным языковым и культурным средством для интеграции лучших традиций китайской культуры в учебный процесс (Линь, 2022).

Однако в современной педагогической практике на некоторых занятиях сохраняется тенденция уделять больше внимания разъяснению языковых знаний, чем внедрению культурного содержания. Чаще приоритет отдается представлению культурного контекста России, а не распространению лучших традиций китайской культуры. При этом учебные ресурсы учебников, предназначенные для культурного сравнения и формирования ценностных ориентиров, используются не в полной мере. Это в определенной степени ограничивает реализацию идеологической и политической функции курса (Ван, 2025; Тянь, 2025).

Внедрение элементов лучших традиций китайской культуры в преподавание русского языка на начальном уровне способствует обогащению содержания занятий, повышению реалистичности и увлекательности учебных ситуаций, усилению мотивации обучающихся. Оно предоставляет студентам возможность углубить осознание и усвоить лучшие традиции китайской культуры в процессе освоения языковых навыков. При этом формируется способность корректно и достойно представлять Китай и передавать его национальную позицию средствами русского языка (Ван, 2025; Хонг, 2025). Исходя из этого, в данной статье на основе первых двух томов учебника «Русский язык для вузов» и с учетом четырех этапов учебного процесса – вводной части занятия, работы с лексикой и грамматикой, анализа текстов и культурного сравнения – систематически исследуются конкретные пути и эффективные стратегии интеграции лучших традиций китайской культуры в базовый курс русского языка для вузов. В ходе исследования предпринимается попытка обеспечить органичное единство передачи знаний, развития навыков и формирования ценностных ориентиров в процессе языкового обучения. Одновременно усилия направляются на содействие согласованному развитию языкового обучения, сохранения культурного наследия и идеологического воспитания (Сунь, 2023; Тянь, 2025).

Материалы и методы исследования

С древних времен наша страна славится во всем мире как страна этикета, где скромность и уважение всегда считались важной частью лучших традиционных добродетелей китайской культуры, которые передавались из поколения в поколение и развивались. Как сказал древний мыслитель Мэн-цзы: «Скромность – это начало этикета; способность различать добро и зло, это начало мудрости». Эти слова глубоко раскрывают сущность и важность «этикета» и «мудрости». Если в стране почитают этикет, то она обязательно будет процветать; если в семье уделяют внимание этикету, то и семья будет процветать. Как гласит пословица: «Если в стране почитают этикет, то страна процветает; если в семье почитают этикет, то семья процветает». Из этого видно, что этикет – это не только норма поведения, но и краеугольный камень гармоничного развития общества (Хонг, 2025).

В нашем учебнике пятый урок второго тома называется «В гостях у друга». Содержание этого урока тесно связано с повседневной жизнью и одновременно несет в себе богатый культурный смысл. Для более эффективного проведения этого урока учителю следС древних времен Китай известен во всем мире как страна этикета. Скромность и уважение всегда считались важными составляющими лучших традиционных добродетелей китайской культуры, передаваемыми из поколения в поколение и развиваемыми на протяжении веков. Как писал древний мыслитель Мэн-цзы: «Скромность – это начало этикета; способность различать добро и зло – это начало мудрости». Эти слова глубоко раскрывают сущность и значимость понятий «этикет» и «мудрость». Существует древняя пословица: «Если в стране почитают этикет, она процветает; если в семье почитают этикет, семья процветает». Из этого следует, что этикет выступает не только как норма поведения, но и как основа гармоничного развития общества.

Второй том учебника содержит пятый урок под названием «В гостях у друга». Содержание урока тесно связано с повседневной жизнью и одновременно несет глубокий культурный смысл. Для эффективного проведения занятия преподаватель должен тщательно продумать вводную часть, используя разнообразные методы для пробуждения интереса и мотивации учащихся. Например, можно применить аудиовизуальные средства для введения в тему: показать документальные фильмы о таких древних мудрецах, как Конфуций и Мэн-цзы, или видеоролики с традиционными танцами, демонстрирующими особенности культуры «страны этикета». Так ученики могут своими глазами увидеть и по-настоящему прочувствовать, какое у Китая богатое культурное наследие (Хонг, 2025).

А ещё полезно поощрять их выходить к доске и рассказывать, что они вынесли из просмотренных материалов. От этого и понимание культуры этикета становится глубже, и отношение к ней меняется. Занятие выходит более живым, ученики лучше осваивают текст – а значит, и результатов можно ждать высоких (Старицкая, 2020; Хамраева, 2020). Вот что ребята говорили:

1. «Ритуал – неотъемлемая часть традиционной китайской культуры, да и вообще важнейший способ, которым люди общаются друг с другом». Этикет и человечность друг без друга не живут. Внутри этикета – доброта и любовь к ближнему, а снаружи – уважение и послушание. Хорошие манеры, вежливость, умение соблюдать ритуалы – это традиционные добродетели Китая, который испокон веков называют «государством этикета».
2. «Кажется, простые слова, а за каждым – громадная сила. Звучат – и пробирают до глубины души. Человек, от которого давно уже ничего не осталось, кто покинул этот мир тысячи лет назад, всё равно сияет сквозь время и стоит перед глазами живых как живой». Конфуций – великий мудрец древности, как колокол на заре, что гудит над спящей землёй. Своим словом он пробуждал несметные души, звал людей к правде, добру и ладу.
3. «Понимать этикет – значит хранить культурную драгоценность китайской нации, а передавать этикетную культуру Китая – долг молодёжи». Знать этикет, соблюдать его и передавать дальше – без этого невозможно взросление человека. Мы, молодые люди новой эпохи, должны быть вежливыми, воспитанными и с уважением относиться к окружающим.

Что такое вежливость? Это не только часть главной воспитательной задачи «развивать добродетель и формировать характер». Это ещё и ключевая вещь для становления здоровой личности в процессе роста. Учителям надо направлять учеников так, чтобы нравственные нормы входили в повседневную жизнь: уважать старших и заботиться о младших – этим они передают традиционные добродетели; развивать в себе скромность и вежливость – так вырабатываются положительные нравственные качества; достойно держать себя в любой обстановке – на занятиях и в обычной жизни – и соблюдать этикет; вести себя уместно так, чтобы за этим чувствовалась внутренняя высокая культура (Хонг, 2025).

Тогда ученики по-настоящему вникнут в суть этикета, станут сами формировать здоровую атмосферу в обществе, научатся управлять своим поведением – и покажут, как сильно любят семью и Родину. А в конечном счёте это приведёт к тому, что свои личные силы и стремления они смогут объединить с большим делом национального возрождения и внести лепту в великое возрождение китайской нации (Сунь, 2023; Ван, 2025).

Результаты и обсуждение

Музей дворцового комплекса, который известен на весь мир как культурный центр, носит ещё одно широко знакомое и очень насыщенное историей имя – Запретный город. Это самый крупный в стране художественный и культурный музей, и его собрания – одни из самых богатых. Запретный город считается вершиной древнекитайского архитектурного искусства и важным символом всей пятитысячелетней китайской цивилизации. На его грандиозной территории хранятся несметные дворцовые сокровища: великолепные изделия из фарфора, шедевры живописи и каллиграфии, работы из нефрита, ткачество и вышивка. И в каждом экспонате – ум и труд древних мастеров.

Здесь собраны десятки культурных ценностей с мощным историческим подтекстом: одни отражают, как жило общество в разные эпохи, другие стали свидетелями судьбоносных исторических

событий. Эти бесценные памятники прошли сквозь века, пережили династии и стали тем самым мостом, который соединяет прошлое с настоящим. Именно благодаря уникальной культурной ценности и мировому цивилизационному значению 10 октября 2025 года Музей Гугун был официально внесён ЮНЕСКО в Список нематериального культурного наследия. Это решение ещё раз подчеркнуло его важное место в культурном пространстве мира.

Особенно ценны те культурные реликвии, на которых видно, как развивалось китайское общество из века в век. Одни из них помогают разобраться в том, чем была богата та или иная эпоха, другие – напрямую связаны с главными историческими поворотами. В этом смысле они выступают связующим звеном между прошлым и настоящим.

В современной образовательной системе тексты о Запретном дворце часто включаются в учебники начальной и средней школы, становясь важной частью учебного процесса. В грамматических упражнениях тринадцатого урока первого тома учебника встречается выражение «Музей Гугун (Запретный дворец)».

При изучении этого материала преподаватель может использовать естественную возможность для дополнительного занятия, посвященного Музею Гугун. На занятии рассказывается об архитектурных особенностях и исторической ценности комплекса, освещается его культурное наследие и значение для современности. Такой подход помогает учащимся глубже и всестороннее познакомиться с этим культурным сокровищем, хранящим традиции китайской культуры и обладающим неповторимым восточным шармом (Старицкая, 2020). Ответы студентов:

«Запретный город – важный носитель пятитысячелетней цивилизации китайской нации, место слияния выдающейся традиционной китайской культуры, кристаллизация мудрости древнего трудового народа Китая и исторический свидетель культурных обменов и интеграции».

«Запретный город, являющийся сокровищем древнекитайского архитектурного искусства, – не только гордость китайского народа, но и драгоценное достояние всего человечества».

«Он стал живым свидетелем величественной и славной истории китайского народа, хранит многовековые традиции, героические подвиги и мудрость предков. Запретный город напитал себя культурным духом китайской нации – самым богатым, какой только можно представить. Это и нравственные ценности, и философские идеи, и взгляды на прекрасное, и стремление к тому, чтобы человек и природа жили в ладу. И он всё это несёт в себе до сих пор.

Помимо того, что Запретный город обладает огромной исторической, культурной и художественной ценностью, у него есть ещё и важное научное значение. Его планировка, убранство и строительное мастерство – всё это показывает, на каком высочайшем уровне находилась строительная техника в древнем Китае.

Когда учитель подробно и тщательно всё разъясняет, ученики в обычных повседневных занятиях постепенно усваивают ключевую лексику и наращивают словарный запас. Заодно заметно растёт их уровень знаний по истории и культуре – они начинают глубже понимать эту область. В такой системе обучения материал ложится глубже и полнее, и даже сложные темы становятся доступными. В итоге растут и языковые навыки, и культурная грамотность, и закладывается хорошая основа для всестороннего развития личности.

В процессе разбора текста преподаватель может в соответствии с ходом обучения и особенностями материала целесообразно и своевременно организовывать различные интерактивные занятия. Такие формы работы имеют большое значение: они пробуждают интерес к учебе, вызывают искреннее желание изучать содержание текста. Интерактивные элементы вовлекают учащихся в учебный процесс, активизируют их участие и самостоятельную работу, что способствует более глубокому и всестороннему пониманию текста (Старицкая, 2020). Игровые и интерактивные формы работы также позволяют повысить коммуникативную активность студентов и сделать обучение более разнообразным (Хамраева, 2020).

Текст девятого урока второго тома рассказывает о близкой дружбе китайского и российского студентов. Они выросли вместе в Харбине, имеют много совместных воспоминаний, сейчас учатся в Пекине на разных факультетах. При обсуждении планов на каникулы упоминается просмотр фильма

«Нанкин»: «Вечером они смотрели фильм «Нанкин» (вчера они смотрели фильм «Нанкин»)». В этот момент преподаватель может задать вопрос: «Что вы знаете о городе Нанкин?». Учащиеся активно и с энтузиазмом высказывают свои мнения. Применение проблемных вопросов и обсуждения позволяет расширить пространство языкового занятия и создать условия для самостоятельного высказывания учащихся (Старицкая, 2020). Примеры ответов:

1) «Нанкин – древний город с богатой историей и культурным наследием. Здесь расположены многочисленные исторические памятники и достопримечательности, включая мавзолей Сунь Ятсена и реку Циньхохэ (Фуцзымяо). Нанкин был одной из древних столиц Китая и занимает важное место в китайской истории».

2) «Нанкин в провинции Цзянсу – важный центр формирования китайской цивилизации. На протяжении тысячелетий река Янцзы питала собой культуру этого южного города – и поэтому разговор о нём становится глубже, содержательнее и не ограничивается простым перечислением фактов.

3) Нанкин сохранил великолепную древнюю цивилизацию и при этом развивается в современном духе. Он стал свидетелем множества значимых исторических событий. Трагедия Нанкинской резни напоминает нам, какую ценность имеет мир. А ещё у местной кухни Нанкина есть свои уникальные особенности – и она привлекает туристов со всего мира. Именно такие детали делают образ города полным, живым и интересным.

Когда в разборе текста применяются интерактивные методы, ученики не только глубоко осваивают содержание текста и культуру Нанкина, но и развивают критическое мышление, а также добиваются прогресса в изучении языка. Такой подход обогащает их культурный кругозор, углубляет понимание родины и укрепляет привязанность к ней. Всестороннее развитие готовит студентов к тому, чтобы в будущем ярко рассказывать о Китае на русском языке, распространять китайскую культуру, формировать положительный образ страны и вносить вклад в развитие международных культурных обменов (Сунь, 2023; Хонг, 2025).

Урок шестой второго тома учебника посвящен теме «Спорт» и служит отличной основой для проведения занятий по сопоставлению культур Китая и России. Обе страны имеют традиционные виды спорта с ярко выраженным национальным колоритом и культурным содержанием: к китайским относятся тайцзицюань, танец льва, гонки на лодках-драконах и другие; Россия славится плаванием, катанием на коньках, борьбой и другими видами спорта. Использование спорта в качестве объекта межкультурного сопоставления позволяет одновременно развивать языковые навыки и формировать представление о культурных особенностях разных народов (Столяров, 2015; Хонг, 2025).

Традиционные виды спорта отражают характерные черты и культурные устремления народов обеих стран. Китайцы ценят сдержанность, скромность и мягкость, поэтому предпочитают спокойные виды спорта с плавными движениями, направленные на самосовершенствование, а не на активную борьбу: ба дуань цзинь, танец дракона, игра в цзиньцзы и др. Россияне отличаются решительным и стойким характером, не боятся соперничества и предпочитают динамичные, соревновательные виды спорта: борьба, верховая езда, стрельба из лука (Столяров, 2015).

Для россиян спорт – не только укрепление здоровья и участие в коллективных мероприятиях, но и возможность испытать себя, проверить силы и соревноваться с соперниками. Географические и климатические особенности России – высокие широты и долгая зима – сформировали ярко выраженную «ледовую» спортивную культуру: популярны зимнее плавание, катание на коньках и лыжах.

В традиционных видах спорта обеих стран есть общие черты. В северных районах Китая распространены борьба, верховая езда и стрельба из лука. Национальные меньшинства Китая сохраняют богатую спортивную культуру: монголы, уйгуры и казахи преуспевают в борьбе и конном спорте; тибетцы проводят гонки на яках; корейцы известны прыжками с трамплина и качелями.

На занятиях преподаватель может разработать интерактивные задания, предложив учащимся рассказать о традиционных видах спорта Китая и России, исходя из собственных интересов и опыта. В процессе выступлений и общения учащиеся наглядно увидят сходства и различия спортивной культуры обеих стран, глубже поймут духовные особенности народов. Интерактивные задания и игровые формы обучения создают условия для активного речевого взаимодействия и самостоятельного освоения

материала (Хамраева, 2020; Старицкая, 2020). Ответы студентов:

«Танец льва возник во времена династии Восточная Хань, в древности известный как «Тайпин ле». Это официальный вид спорта Китайской Народной Республики и прекрасное народное искусство. Являясь одним из народных танцев всех этнических групп Китая, танец льва исполняется во время фестивалей и торжеств».

«Зимнее плавание имеет давнюю историю в российской культуре. Оно часто бывает частью массовых мероприятий и праздников. В некоторых регионах России проводятся соревнования по зимнему плаванию, где участники демонстрируют и своё мастерство, и выносливость. Кроме того, зимнее плавание приносит пользу здоровью.

Преподаватель организует сравнение спортивных культур двух стран – по их истории, ценностным установкам и тому, как они влияют на общество. Ученики находят различия и общие черты. Такой подход помогает им глубже понять богатство традиционной китайской культуры, ощутить её неповторимое очарование. Укрепляется культурная уверенность учащихся, формируется готовность принимать китайскую культуру и передавать её дальше. Понимание особенностей разных спортивных культур повышает межкультурную коммуникативную компетентность – это готовит их к тому, чтобы эффективно взаимодействовать с людьми в многонациональном коллективе.

Заключение

«В чём заключается путь университета? В том, чтобы добродетель засияла, чтобы люди обновлялись – и чтобы стремиться к высшему, предельному добру». Молодые студенты – надежда на будущее Родины. Преподаватели вузов должны опираться на лучшие традиции китайской культуры, воспитывать у студентов любовь к родине и нации, направлять их на достижение высоких целей. Преподаватели находят точки соприкосновения между традиционной культурой и уроками русского языка, разрабатывают содержание и этапы занятий для эффективного сочетания лучших традиций китайской культуры с языковым обучением, профессиональными знаниями и идеологическим воспитанием (Ван, 2025; Тянь, 2025). На этой основе применяются разнообразные методы обучения, при необходимости используется «перевернутое обучение» для повышения эффективности занятий (Тянь, 2025).

Уроки русского языка должны быть не только местом изучения грамматики и лексики, но и важной площадкой для реализации «пути университета» (Хамраева, 2020). Преподаватели глубоко изучают богатство традиционной китайской культуры, находят естественные связи с содержанием курса, органично включают в учебный процесс воспитание патриотических чувств и высоких устремлений. Цель – не формальное включение культурных символов, а глубокое сочетание профессионального обучения и идеологического воспитания через тематические дискуссии, культурные сравнения, проектные исследования. Это обеспечивает единство передачи знаний и формирования ценностей, требует инноваций в методах обучения (Загвязинский, 2007; Ван, 2025; Тянь, 2025).

Хорошо бы использовать обучение на ситуациях и задачах, а также вовремя внедрять формат «перевёрнутого класса». Это позволяет передать инициативу ученикам и дать им шанс раскрыться в самостоятельной работе и анализе. И ещё – не забывать про индивидуальный подход: составлять задания так, чтобы они подходили разному уровню владения языком и разной культурной подготовке учащихся (Жимолостова, 2018; Тянь, 2025).

С начинающими начинают с простых и наглядных вещей – повседневный этикет и культура питания. Берут, к примеру, приветствия в Китае и России. Китайцы говорят «Привет» или спрашивают: «Пообедал?» – так они проявляют внимание. Русские – «Привет» и «Как дела?». Ещё разбирают невербальное общение: жесты, мимику – чтобы в конкретных ситуациях видеть культурные различия. Использование игровых и ситуативных заданий при изучении русского языка позволяет сделать такие формы межкультурного сопоставления более доступными для учащихся (Хамраева, 2020).

Для студентов среднего и продвинутого уровня переходят к более абстрактным вещам: ценностям и образу мышления. Берут, к примеру, сравнительный анализ поведения и ценностных ориентаций персонажей китайской и русской литературы. Семейные отношения в романе «Сон в

красном тереме» – и размышления князя Андрея в толстовской «Войне и мире». Это развивает критическое мышление, помогает глубже осмыслить такие понятия традиционной китайской культуры, как «гармония в разнообразии» и «всеобщее единство». Постепенное усложнение содержания и учет уровня подготовленности обучающихся соответствует принципу индивидуализации обучения (Жимолостова, 2018).

Ещё используется групповая работа с выбором тем из китайской и российской культуры. Это могут быть традиционные праздники (Весенний фестиваль, Масленица), народное искусство (вырезание из бумаги, матрёшки), кулинарные традиции. Сбор материалов, подготовка презентаций и дебаты – всё это углубляет понимание культур, развивает языковые навыки и межкультурную компетентность, а заодно укрепляет культурную уверенность (Хонг, 2025; Сунь, 2023). Групповая и интерактивная работа также способствует активизации учащихся и расширению коммуникативного пространства урока (Старицкая, 2020; Хамраева, 2020).

Цель обучения – подготовить высококвалифицированных специалистов, владеющих русским языком для международного диалога, глубоко понимающих китайскую культуру и действующих в интересах страны. Это современная интерпретация «пути университета» и обязательство педагогов выполнять основную задачу – воспитывать достойных людей (Тянь, 2025; Ван, 2025).

Список литературы

1. Сунь Юэ. Эффективный способ внешнего распространения китайской культуры в преподавании – на примере курса «Основы русского языка» // Образовательный прогресс. 2023. № 13 (12). pp. 10255-10259.
2. Жимолостова Т.С. Современные подходы к учету индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся на уроках русского языка в начальной школе // Вестник магистратуры. 2018. № 5-1 (80). С. 41.
3. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в современном образовании // Мир науки, культуры, образования. 2007. № 1 (4). С. 83–84.
4. Старицкая Д.В. Расширение пространства урока русского языка // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2020. № XI. С. 107.
5. Столяров В.И. Философия физической культуры и спорта. Книга I. Метафилософский анализ: философия физической культуры и спорта как особая философская дисциплина. М.: Изд-во СГУ, 2015. С. 32.
6. Линь Цз., Ван Х. Исследование разработки курса «Рассказывать истории о Китае на иностранном языке» и развития соответствующих компетенций — исследование идеологической составляющей базового курса русского языка // Образовательный и педагогический форум. 2022. № 22. С. 29-32.
7. Хамраева Х.Х., Таджиева М.К. Игры на уроках русского языка и литературы // Вестник магистратуры. 2020. № 2-6 (101). С. 137.
8. Ван Ш. Исследование пути идеологического и политического конструирования учебной программы по второму иностранному русскому языку на примере «Университетского русского (восточного)» // Форум современного образования. 2025. № 8 (11). С. 4-6. DOI: 10.12238/меф.v8i11.14774
9. Тянь С., Юй Цз., Чан Ин. Исследование реформы преподавания идеологических и политических аспектов в рамках базового курса русского языка на основе модели O-PAMAST // Журнал «Высшее образование», 2025. № 14. С. 1-6.
10. Хонг Л. Путь и практика интеграции выдающейся китайской традиционной культуры в преподавание английского языка в университетах, основанные на межкультурном анализе и взаимном уважении цивилизаций // Теория и исследования в области образования. 2025. № 1 (5). DOI: 10.63887/etr.2025.1.5.2

Analysis of approaches to integrating outstanding traditional Chinese culture into the basic university Russian language course a case study of the textbook «University Russian Language Course» (Volumes 1-2)

Wei Cai
Associate Professor
Institute of Foreign Languages of Xinjiang Pedagogical University
Urumqi, China
554535896@qq.com
ORCID 0009-0005-3313-8801

Yue Ma
Specialist Expert
Institute of Foreign Languages of Xinjiang Pedagogical University
Urumqi, China
841989314@qq.com
ORCID 0009-0002-9518-9880

Received 11.06.2026
Accepted 24.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/g9739-8607-6257-j
EDN GVLNCA
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 «Basic Russian» course is part of the core curriculum for Russian language majors. It acts as a connecting link between the initial learning stage and advanced specialized study, directly shaping students' language competencies and raising their overall academic level. As set out in the Russian Language program, the course builds a solid language foundation that will underpin students' professional growth. The course is systematically designed and rests on sound teaching methods. Through specially crafted exercises, students gradually master the five core skills – listening, speaking, reading, writing, and translation. They actively expand their vocabulary, practice grammar, and broaden their cultural horizons. The result is a strong foundation for studying specialized subjects and using the language fluently in practice. The course structure combines fundamental and comprehensive sections using classical pedagogical methods. This approach covers a broad range of topics that meet the needs of contemporary society and the logic of the learning process. The program goes beyond standard linguistics: students learn about Russia's historical and geographical context and study applied fields such as business and tourism. Various real-life situations are examined thoroughly, breaking down the barriers between language learning and practical use. This structure effectively sparks students' interest, prevents the monotony that can come with language study, provides real scenarios for application, helps shift from «language acquisition» to «active language use», and makes their language skills more flexible and practical. The teaching process consistently puts into practice the key concept of «integrating language learning with strengthening cultural confidence». The finest traditions of Chinese culture are organically woven into all aspects of Russian language instruction. Interactive activities – classroom discussions of current issues and project-based learning – allow students to actively use Russian to describe Chinese realities and convey the unique charm of China's finest cultural traditions. This helps students improve their speaking skills and critical

thinking, develop a deeper sense of cultural identity and love for their native culture, build intercultural communication skills, and understand the importance of spreading cultural values. This teaching model ensures that the core goals of language education are achieved while also fulfilling the value-driven objectives of cultural cultivation. The outcome is well-rounded Russian language specialists with strong language competencies, cultural literacy, and a broad international outlook.

Keywords

Chinese culture, Russian language learners, University Russian Language Course, higher education, curriculum-based ideological and political education.

References

1 Sun Yue. An effective way to externally disseminate Chinese culture in teaching – using the course «Fundamentals of the Russian Language» as an example // Educational Progress. 2023. № 13 (12). pp. 10255-10259.

2 Zhimolostova T.S. Modern approaches to taking into account the individual age-related, psychological and physiological characteristics of students in Russian language lessons in primary school // Bulletin of the Master's Degree. 2018. № 5-1 (80). P. 41.

3 Zagvyazinsky V.I. Innovative processes in modern education // The World of Science, Culture and Education. 2007. № 1 (4). p. 83-84.

4 Staritskaya D.V. Expanding the space of the Russian language lesson // Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference «Science and Society». 2020. № XI. P. 107.

5 Stolyarov V.I. Philosophy of physical culture and sport. Book I. Metaphilosophical analysis: Philosophy of physical culture and sport as a special philosophical discipline. Moscow: Publishing House of SSU, 2015. P. 32.

6 Lin J., Wang H. Research on the development of the course «Telling stories about China in a foreign language» and the development of relevant competencies – research on the ideological component of the basic Russian language course // Educational and Pedagogical Forum. 2022. № 22. pp. 29-32.

7 Khamraeva Kh.Kh., Tajieva M.K. Games in Russian Language and Literature Lessons // Vestnik magistratury. 2020. № 2-6 (101). P. 137.

8 Wang Sh. Research into the ideological and political construction of a curriculum for a second foreign Russian language, using 2University Russian (Eastern)» as an example // Forum of Modern Education. 2025. № 8 (11). pp. 4-6.

9 Tian S., Yu J., Chang Ying. A study of the reform of teaching ideological and political aspects within the framework of a basic Russian language course based on the O-PAMAST model // Journal «Higher Education». 2025. № 14. pp. 1-6.

10 Hong L. The path and practice of integrating outstanding Chinese traditional culture into university English teaching, based on intercultural analysis and mutual respect for civilizations // Theory and Research in the Field of Education. 2025. № 1 (5).

Construction of a «Language + Ideological and Political Education» collaborative education model for English majors based on the OBE concept

Qi Li
Specialist-expert
Changchun University
Changchun, China
316112830@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.06.2026
Accepted 17.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 378.147:811.111
DOI 10.25726/r4314-1726-2518-i
EDN GCYCXQ
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 integration of outcome-based education (OBE) with ideological and political education (IPE) inside English major programs has attracted growing attention in Chinese higher education reform, yet the practical architecture of such integration remains underdeveloped. This article examines how the OBE concept – with its insistence on backward course design from learning outcomes – can serve as the structural logic for a «Language + IPE» collaborative model rather than as a rhetorical endorsement. Drawing on curriculum design theory, OBE principles, and empirical evidence from English major teaching reform in Chinese universities, the study identifies three persistent failures in current practice: outcome statements that list political values without specifying measurable linguistic behaviors; course content where ideological themes appear as contextual decoration rather than as objects of genuine communicative work; and assessment regimes that evaluate language competence and political awareness in separate compartments, making coherent feedback impossible. Against this diagnostic, the article proposes a four-component collaborative model organized around outcome alignment, content reconstruction, task integration, and assessment redesign. Each component is described with enough specificity to function as a design tool rather than a declaration of intent. The findings suggest that OBE, applied rigorously rather than nominally, provides a principled basis for making «Language + IPE» integration something other than a policy slogan – though the degree to which it can resolve the deeper tension between disciplinary autonomy and ideological guidance remains a question worth holding open.

Keywords

OBE concept, outcome-based education, ideological and political education, English major, collaborative education model, curriculum design, language teaching, higher education reform.

Supported by the Scientific Research Project of The Education Department of Jilin Province (Project Number: JJKH20240735SK).

Introduction

Outcome-based education entered Chinese higher education policy discourse gradually, but its adoption in English major programs has accelerated since the release of the 2018 national guidelines for foreign language teaching in universities. The logic is straightforward in principle: define what graduates should be able to do,

then design courses backwards from those outcomes. In practice, the application has been uneven. Many programs have grafted OBE language onto existing syllabi without restructuring the teaching sequence, the task design, or the assessment instruments that would make outcome alignment real rather than nominal. The result is a familiar gap between policy ambition and classroom reality – one that becomes especially visible when ideological and political education (IPE) is added to the equation.

The «curriculum-based ideological and political education» initiative (kecheng sizheng) has placed formal pressure on English major instructors to integrate value guidance, cultural confidence, and civic awareness into subject-matter teaching. The aspiration is coherent: rather than confining political education to dedicated theory courses, the policy asks that every course carry some of this burden organically. English major programs, with their sustained engagement with language, culture, literature, and intercultural communication, are in many respects better positioned than most to do this. The disciplinary material provides natural entry points for questions of national identity, ethical responsibility, and cross-cultural understanding. The problem is not the aspiration but the architecture – or, more precisely, the absence of one.

What tends to happen instead is that IPE elements are inserted into English courses at the level of topic selection: a unit on environmental responsibility, a text about Chinese cultural heritage, a discussion prompt referencing national development. This is better than nothing, but it is also insufficient. Inserting politically congruent content into a course designed around other objectives does not constitute integration; it constitutes decoration. Students recognize this, and the recognition weakens both the linguistic engagement and the ideological impact. The course loses coherence without gaining educational depth.

The OBE framework, if applied with some rigor, offers a different starting point. It begins with outcomes – not course topics, not textbook chapters, but descriptions of what students will be able to demonstrate upon completion. If those outcomes are specified to include both linguistic competencies and value-oriented capacities, and if the rest of the course design is genuinely built backward from them, then IPE integration becomes a question of design rather than a question of intention. The challenge shifts from «where do we insert political content?» to «what outcomes require the simultaneous development of language ability and ideological awareness, and how do we assess them together?»

This is the problem the present article addresses. It does not argue that OBE solves the tension between disciplinary teaching and political education – that tension is structural, and it would be intellectually dishonest to claim otherwise. What it does argue is that OBE, properly understood, provides a more coherent design framework for the «Language + IPE» collaborative model than the alternatives currently in use. Three objectives guide the inquiry: to diagnose the specific design failures in current IPE integration in English major programs; to outline the structural logic of an OBE-based collaborative model; and to specify the components of that model with enough precision to be practically useful.

Materials and research methods

The study adopts a qualitative research design combining literature review, curriculum analysis, and theoretically grounded model construction. This combination reflects the nature of the problem: the central issue is not the measurement of outcomes that have already been achieved but the identification of design failures in existing practice and the specification of a more coherent alternative.

The literature review covered three intersecting bodies of work. The first concerns OBE theory and its application in higher education, drawing primarily on Spady's foundational conceptualization of outcome-based education and subsequent applications in university curriculum reform (Spady, 1994). The second body of literature concerns the «curriculum-based IPE» initiative in Chinese universities, including both policy documents and empirical studies reporting on implementation in language-related programs (Liu, 2022; Liu, 2023). The third covers English major pedagogy, with particular attention to research on content and language integrated approaches, task-based language teaching, and intercultural communicative competence development (Byram, 1997; Nunan, 1989; Liang, 2021).

Curriculum analysis was applied to representative English major syllabi from Chinese universities that had publicly documented their IPE integration efforts. The analysis focused on three elements: the specification of learning outcomes (whether they were measurable, whether they articulated language and value dimensions

together or separately); the organization of course content (whether ideological themes were embedded in communicative tasks or appended to language-focused units); and assessment design (whether evaluation instruments could capture integrated outcomes or only their components in isolation). This analysis was deliberately diagnostic: the aim was to locate recurring structural weaknesses rather than to evaluate individual programs.

Model construction drew on the findings of both the literature review and the curriculum analysis. The proposed four-component collaborative model is grounded in backward design principles (Wiggins, 2005) and in research on task-based and content-integrated language teaching. It is presented as a design framework rather than as a tested experimental intervention, which reflects both the scope of the study and the current state of the field.

Results and discussion

The curriculum analysis identified three patterns that recur across programs with different institutional contexts and course types, suggesting that the problems are structural rather than idiosyncratic.

The first pattern is outcome vagueness at the ideological-linguistic interface. Most syllabi reviewed listed both language competencies (e.g., «able to write argumentative essays of 500 words») and value-oriented capacities (e.g., «foster national pride and cultural confidence»). The problem is that these two types of outcome existed in parallel rather than in relation. There was no specification of what it would look like – in a measurable, behavioral sense – for a student to demonstrate cultural confidence through English language use. «Cultural confidence» as a standalone outcome statement cannot be assessed, and what cannot be assessed effectively cannot be taught toward systematically. This finding is consistent with Xu and Knijnik's observation that the gap between policy-level goals and classroom-level specification is one of the most persistent obstacles to meaningful IPE integration in English programs in China (Xu, 2024).

The second pattern is content insertion without task integration. Texts with ideological relevance were commonly present in the syllabi reviewed – passages on Chinese civilization, units addressing environmental governance, reading materials foregrounding national development narratives. But in most cases, the tasks attached to these texts were standard comprehension and language-practice exercises: vocabulary drilling, grammar identification, summary writing. The ideological content of the text was never made the actual object of the language task. Students processed the text as a vehicle for language learning and largely bypassed its ideological dimension. This is not a trivial observation: it means that teachers who believe they are integrating IPE because they have selected politically relevant texts may be mistaken about what integration actually requires.

The third pattern is assessment bifurcation. Even in programs that had made deliberate efforts to integrate IPE, the assessment instruments typically evaluated language competence and value-related outcomes through separate mechanisms – often a written examination for language and a course participation or reflection journal score assigned holistically for the «ideological» component. This bifurcation makes it impossible to know whether students are developing integrated competencies or simply performing well on two independent tracks. It also sends an implicit message about what the course actually prioritizes, since the written language examination almost invariably carries greater formal weight.

The literature review reinforced these findings from a different angle. Research on OBE implementation in higher education consistently shows that the framework's effectiveness depends on the quality of outcome specification: vague or internally inconsistent outcomes undermine backward design from the start (Spady, 1994). Research on task-based language teaching similarly shows that value-related learning is most durable when it occurs through the accomplishment of communicative tasks rather than through direct transmission (Nunan, 1989). And work on intercultural communicative competence has long established that cultural awareness cannot be developed independently of linguistic practice – the two are acquired together or not at all (Byram, 1997). Taken collectively, the literature suggests that the three patterns identified in the curriculum analysis are not accidental failures but predictable consequences of applying an integration policy without an adequate design framework. These findings are summarized in Table 1.

Table 1. Diagnostic findings and corresponding design responses in the OBE-based «Language + IPE» collaborative model

Design dimension	Identified failure pattern	Root cause	OBE-based design response
Outcome specification	Language and IPE outcomes listed in parallel with no stated relationship	Outcomes treated as independent checklists rather than integrated competency descriptions	Rewrite outcomes as integrated performance statements specifying what students do linguistically to demonstrate value-related capacity
Content organization	Ideologically relevant texts used primarily as language practice vehicles	Text selection mistaken for content integration; tasks remain language-focused regardless of text theme	Reconstruct units so that the ideological dimension of the text becomes the communicative object of the task, not merely its backdrop
Task design	Standard comprehension and grammar tasks attached to value-rich content	Task-based integration absent; language and ideology processed on separate tracks	Design tasks requiring students to use target language forms to articulate, negotiate, or critically examine value-laden positions
Assessment design	Language and IPE evaluated through separate instruments with different weighting	Assessment bifurcation makes integrated outcomes invisible and signals implicit course priorities	Develop rubrics that evaluate language accuracy and value-oriented argumentation simultaneously within the same performance task

The diagnostic picture that emerges from the results is coherent enough to suggest a specific design response. The problem is not, fundamentally, a motivational one. Teachers in English major programs in China are generally aware of the IPE integration expectation and are not, as a group, resistant to it. The problem is architectural: existing syllabi were designed around different objectives, and the addition of IPE requirements has been handled by appending rather than by rebuilding. OBE offers a basis for rebuilding rather than appending, but only if it is applied in a way that takes outcome specification seriously.

The four-component collaborative model proposed here works from this premise. The first component is integrated outcome alignment. The core move is to replace parallel outcome lists with integrated performance statements – descriptions of what students will be able to do that require both linguistic competence and value-oriented capacity simultaneously. An example: rather than listing «achieve B2 proficiency in written argumentation» and «demonstrate awareness of Chinese cultural values» as separate outcomes, a course might specify «construct a 600-word argumentative essay in English that accurately represents a Chinese institutional or cultural position in response to a comparative prompt, using appropriate academic register and evidence-based reasoning.» This outcome is assessable, it is linguistically demanding, and it requires students to have actually engaged with the ideological content – not merely encountered it. The principle is close to what Spady originally described as the central discipline of outcome-based design: outcomes must specify performances, not intentions (Spady, 1994).

The second component is content reconstruction. The distinction between text selection and content integration, identified in the results, is not merely terminological. A text about environmental governance becomes integrated content only when the communicative task requires students to use the text's ideological substance – its argument structure, its implicit assumptions, its relationship to competing positions – as the raw material of language work. This requires unit design in which the ideological and the linguistic are genuinely entangled. Research on content and language integrated learning (CLIL) provides useful evidence here: when content is treated as the vehicle through which language is both used and developed, students tend to achieve stronger outcomes on both dimensions than when the two are handled sequentially (Liang, 2021; Mu, 2023).

The third component is task integration. Task-based language teaching has a well-established empirical

basis, and its relevance to the IPE integration problem is direct: if the task requires students to accomplish something communicatively meaningful – to negotiate a position, to analyze a text's ideological assumptions, to present a culturally specific perspective to an interlocutor with different assumptions – then both language development and value-related learning are activated by the same activity rather than by separate ones. Pan's work on online English task design shows that even in constrained instructional contexts, well-designed tasks can generate genuine integration rather than the appearance of it (Pan, 2021). Nunan's foundational framework for communicative task design remains relevant here as the structural basis for this component (Nunan, 1989).

The fourth component is assessment redesign – and it is arguably the most important, because it is the one that makes everything else accountable. The bifurcation pattern identified in the results is not simply a technical problem with rubrics; it is a signal about what a course actually measures and therefore what it actually teaches toward. If the assessment treats language accuracy and value-oriented argumentation as separable, students will treat them as separable too, and teachers will teach them as separable. Redesigning assessment to evaluate integrated performance – using rubrics that simultaneously score linguistic quality and ideological substance within a single argumentative or analytical task – is the mechanism by which the other three components are held together. Wiggins and McTighe's concept of «authentic assessment» is particularly relevant here: assessment tasks should mirror the integrated performances that the course outcomes describe, not merely test components of those performances in isolation (Wiggins, 2005).

It is worth being honest about what this model does not resolve. The tension between disciplinary autonomy and ideological guidance is not a design problem with a design solution. English major programs operate within an educational system that has specific political commitments, and those commitments place real constraints on what can be examined critically versus what is expected to be affirmed. This tension is present in the literature and largely skirted by it: most studies on IPE integration in Chinese university language teaching describe the challenge in implementation terms without addressing the deeper question of whether some forms of integration are pedagogically coherent and others are not. The present article is not primarily concerned with that question, but it cannot pretend the question does not exist. What the OBE-based model offers is a framework for making integration more rigorous and more honest about what it is doing – and that, in itself, may be the more tractable contribution.

The discussion also points to the limits of model construction as a research contribution. A proposed framework is not evidence of effectiveness; it is a hypothesis about what might work better than current practice. The test of this model lies in implementation, in the messy reality of specific classrooms with specific teachers and students in specific institutional contexts. Du's empirical work on IPE element integration in College English textbooks, and Xu and Knijnik's analysis of critical language education in Chinese higher education, both suggest that the gap between a coherent design framework and effective classroom practice is substantial and not automatically bridged by the quality of the framework (Du, 2023; Xu, 2024). This is a limitation the article acknowledges rather than elides.

Conclusion

The study set out to address a specific design failure: the inability of current IPE integration approaches in English major programs to produce genuine collaboration between language teaching and value-oriented education. The diagnosis points consistently to three structural problems – outcome vagueness at the linguistic-ideological interface, content insertion without task integration, and assessment bifurcation – that are predictable consequences of appending IPE to existing course structures rather than rebuilding courses around integrated outcomes.

The OBE-based «Language + IPE» collaborative model proposed here responds to these failures with four design components: integrated outcome alignment, content reconstruction, task integration, and assessment redesign. Each component addresses a specific failure pattern, and the four together constitute a coherent design sequence grounded in backward design logic. The model's central claim is that OBE, applied with precision rather than nominally, shifts the IPE integration question from one of intention to one of architecture – from asking whether ideological elements should be present to specifying how language competencies and value-oriented capacities can be developed through the same instructional sequence and

evaluated through the same assessment instruments.

Several limitations bear acknowledging. The model has not been tested in a controlled implementation study, and the curriculum analysis on which the diagnostic findings rest, while systematic, was limited to publicly available syllabi rather than observed classroom practice. The deeper tension between disciplinary autonomy and ideological guidance is noted but not resolved – it is a structural feature of the context, not a problem that design can fully dissolve.

Future research should move in two directions. The first is empirical: classroom-based implementation studies that track whether the proposed design components actually produce stronger integrated outcomes – in both language proficiency and value-related capacity – than current practice. The second is conceptual: a more sustained examination of which types of IPE integration are genuinely compatible with the communicative and critical demands of English major teaching, and which produce the kind of incoherence that the present analysis has identified. Both directions are necessary if the «Language + IPE» collaborative model is to become something more than a well-intentioned policy response.

References

1. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
2. 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.
3. Liang W., Fung D. Fostering critical thinking in English-as-a-second-language classrooms: challenges and opportunities // Thinking Skills and Creativity. 2021. Vol. 39. Article 100769.
4. Liu W., He C. Curriculum-based ideological and political education: research focuses and evolution // International Education Studies. 2022. Vol. 15. № 5. pp. 28-35.
5. Liu X., Zhao X., Starkey H. Ideological and political education in Chinese universities: structures and practices // Asia Pacific Journal of Education. 2023. Vol. 43. № 2. pp. 586-598.
6. 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.
7. Nunan D. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
8. 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. Vol. 14. № 9. pp. 39-47.
9. Spady W.G. Outcome-based education: critical issues and answers. Arlington: American Association of School Administrators, 1994.
10. Wiggins G., McTighe J. Understanding by design. 2nd ed. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.
11. 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. pp. 16-30.

Построение модели совместного обучения «Язык + идеологическое и политическое воспитание» для студентов специальности «Английский язык» на основе концепции OBE

Ли Ци
Специалист-эксперт
Чанчуньский университет
Чанчунь, Китай
316112830@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.06.2026
Принята 17.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 378.147:811.111
DOI 10.25726/r4314-1726-2518-i
EDN GCYCXQ
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 интеграции концепции обучения, ориентированного на результат (OBE), с идеологическим и политическим воспитанием (ИПВ) в рамках программ подготовки по специальности «Английский язык». На основе анализа литературы, изучения учебных программ и теоретического конструирования модели в работе выявляются три устойчивых сбоя в существующей практике: размытость формулировок результатов обучения на стыке языковой и ценностной составляющих; введение тематического содержания с идеологическим компонентом без его интеграции в коммуникативные задания; разделение оценивания языковой компетентности и ценностно-ориентированных результатов по независимым инструментам. В ответ на эти недостатки предложена четырёхкомпонентная модель совместного обучения, включающая: согласование интегрированных результатов, реконструкцию содержания, интеграцию заданий и пересмотр системы оценивания. Принципиальный тезис модели состоит в том, что концепция OBE при строгом, а не декларативном применении переводит вопрос об интеграции ИПВ из плоскости намерений в плоскость проектирования – от вопроса о том, должны ли идеологические элементы присутствовать в курсе, к вопросу о том, как языковые компетенции и ценностно-ориентированные способности могут развиваться в единой учебной последовательности. В статье признаётся, что предложенная модель не устраняет структурного противоречия между дисциплинарной автономией преподавания и требованиями идеологического руководства, однако создаёт более последовательную основу для интеграции «Язык + ИПВ», чем существующие подходы.

Ключевые слова

концепция OBE, обучение, ориентированное на результат, идеологическое и политическое воспитание, специальность «Английский язык», модель совместного обучения, проектирование учебных программ, обучение языку, реформа высшего образования.

Исследование выполнено при поддержке Scientific Research Project of The Education Department of Jilin Province (Project Number: JJKH20240735SK).

Список литературы

1. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
2. Du Y. Research on exploring and integrating ideological-political elements in college public English textbooks // International Education Studies. 2023. Т. 16. № 1. С. 104-109.
3. Liang W., Fung D. Fostering critical thinking in English-as-a-second-language classrooms: challenges and opportunities // Thinking Skills and Creativity. 2021. Т. 39. Article 100769.
4. Liu W., He C. Curriculum-based ideological and political education: research focuses and evolution // International Education Studies. 2022. Т. 15. № 5. С. 28-35.
5. Liu X., Zhao X., Starkey H. Ideological and political education in Chinese universities: structures and practices // Asia Pacific Journal of Education. 2023. Т. 43. № 2. С. 586-598.

6. 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. T. 92. Article 101747.
7. Nunan D. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
8. 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. T. 14. № 9. C. 39-47.
9. Spady W.G. Outcome-based education: critical issues and answers. Arlington: American Association of School Administrators, 1994.
10. Wiggins G., McTighe J. Understanding by design. 2nd ed. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.
11. Xu W., Knijnik J. Teaching the English language in Chinese higher education: preparing critical citizens for the global village // Teaching in Higher Education. 2024. T. 29. C. 16-30.

Историко-стилевой аспект изучения студентами Китайской Народной Республики музыкальной сказки на примере романсов А. Бородина

Гао Вэй
Аспирант
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия
1554085396@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.06.2026
Принята 23.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 78.03:378
DOI 10.25726/q2251-4073-8251-n
EDN GWDHAX
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 историко-стилевой аспект изучения музыкальной сказки студентами Китайской Народной Республики в курсе истории русской музыки. Материалом исследования служат романсы А. П. Бородина «Спящая княжна», «Морская царевна» и «Песня тёмного леса», в которых сказочная образность раскрывается в различных художественных модусах: заворожённой статике, фантазийной природной стихии и эпико-фольклорной таинственности. Цель работы состоит в выявлении художественной ценности данных произведений и их педагогического потенциала в межкультурной образовательной среде. Используются историко-стилевой и жанровый анализ, а также сравнительно-педагогический подход. Показано, что сказочное начало в камерно-вокальном творчестве Бородина связано не только с фантастической сюжетностью, но и с национально-романтическим типом художественного мышления, объединяющим фольклорные истоки, эпическую образность, выразительную фортепианную фактуру и психологическую глубину вокального высказывания. Сделан вывод о целесообразности включения этих романсов в обучение китайских студентов как эффективного материала для формирования навыков историко-стилевого анализа и понимания своеобразия русской музыкальной культуры. Особое внимание уделяется самостоятельной изобразительной роли фортепианной партии и поэтапной методике работы с этим материалом в китайской аудитории.

Ключевые слова

музыкальная сказка, А.П. Бородин, русский романс, камерно-вокальная музыка, китайские студенты.

Данная статья выполнена в контексте научной работы кафедры теории и истории искусств Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета.

Введение

Современный этап китайско-российского взаимодействия в области музыкального образования характеризуется устойчивым расширением академических, исполнительских и культурно-просветительских контактов, а также возрастающим интересом китайских студентов к русской классической музыке как к значимой составляющей профессиональной подготовки музыканта. В

исследованиях подчёркивается, что в сфере музыкального искусства культурно-образовательное сотрудничество Китая и России продолжает углубляться, при этом преподавание историко-теоретических дисциплин требует учёта специфики профессионального становления китайских учащихся, особенностей их музыкального опыта и механизмов восприятия иной национальной художественной традиции (Сун, 2025). В связи с этим особую актуальность приобретает обращение к тем явлениям русской музыкальной культуры, которые, с одной стороны, репрезентируют национальное своеобразие русской композиторской школы, а с другой – обладают яркой образностью и могут быть эффективно использованы в педагогической практике.

Одним из таких явлений является жанрово-образная сфера музыкальной сказки. В русской музыке XIX века сказочное начало связано не только с воплощением фантастических сюжетов, но и с особым типом художественного мышления, в котором соединяются романтическая образность, фольклорные истоки, эпическая обобщённость и национально окрашенная интонационность. Хотя сказочность традиционно рассматривается преимущественно на материале оперных и симфонических произведений русских композиторов, её проявление в камерно-вокальной музыке также представляет значительный научный и педагогический интерес. Романс как жанр оказывается особенно важным для такого анализа, поскольку в нём концентрированно взаимодействуют поэтическое слово, вокальная интонация и фортепианная фактура. Именно в романсе сказочный тематический материал приобретает камерную, психологически углублённую форму, где повествовательность сочетается с лирическим высказыванием, а фантастическая образность – с конкретной интонационной выразительностью.

Историко-культурные предпосылки этого процесса связаны с развитием романтизма в России. Как отмечается в научной литературе, «в XIX веке с запада в Россию проникло новое художественное направление – романтизм. Характерные для него темы противопоставления мечты и действительности, конфликта личности и общества, одиночества и душевных переживаний человека, сказочной фантастики и интереса к народному творчеству оказались необычайно созвучны устремлениям русских художников» (Базилевич, 2020). Поэтому обращение к сказочной тематике в русском романсе следует рассматривать не как периферийное явление, а как один из способов раскрытия национально-романтической картины мира, в которой фантастическое, лирическое и народно-эпическое начала образуют художественное единство.

Особое место в этом контексте занимает камерно-вокальное творчество Александра Порфирьевича Бородина. В литературе указывается, что романсы «Спящая княжна» (1867), «Морская царевна» (1868) и «Песня тёмного леса» относятся к числу наиболее известных вокальных сочинений композитора (Клименко, 2009). Данные произведения позволяют рассмотреть музыкальную сказку не как второстепенный эпизод в истории русского романса, а как значимое художественное явление, в котором раскрываются характерные черты национального музыкального стиля России второй половины XIX века: связь с народно-песенной традицией, эпическая широта образов, колористичность музыкального языка, выразительная роль фортепианной партии и особое соотношение повествовательного и лирического начал.

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью более целенаправленного включения русской камерно-вокальной музыки в процесс обучения китайских студентов истории русской музыки. Несмотря на устойчивый интерес к русской оперной и симфонической классике, камерно-вокальные произведения, в том числе романсы сказочно-фантастического содержания, нередко остаются недостаточно представленными в учебной практике. Между тем именно этот материал обладает значительным педагогическим потенциалом: он позволяет соединить историко-стилевой анализ, жанровое осмысление, работу с поэтическим текстом, слуховое восприятие и интерпретацию национально-культурной семантики музыкального образа.

Цель статьи – раскрыть историко-стилевую ценность и педагогический потенциал изучения музыкальной сказки китайскими студентами в курсе истории русской музыки на примере романсов А.П. Бородина «Спящая княжна», «Морская царевна» и «Песня тёмного леса».

Материалы и методы исследования

Материалом исследования послужили указанные романсы Бородина, выбор которых обусловлен тем, что сказочная образность представлена в них в различных художественных модусах: в «Спящей княжне» – через мотив заворожённой статики и остановленного времени, в «Морской царевне» – через фантазийную природную стихию и образ водной соблазняющей силы, в «Песне тёмного леса» – через эпическую таинственность, фольклорную архаику и символику природного пространства. Такое сопоставление даёт возможность выявить разные формы воплощения сказочного начала в рамках одного жанра и одного композиторского стиля.

Методологическую основу исследования составляют историко-стилевой анализ, позволяющий рассмотреть данные романсы в контексте развития русской музыки второй половины XIX века; жанровый анализ, направленный на выявление взаимодействия признаков романса и музыкальной сказки; а также сравнительно-педагогический подход, необходимый для определения образовательной ценности этих произведений в обучении китайских студентов. Использование данных методов позволяет рассматривать сказочные романсы Бородина одновременно как явление русской музыкальной культуры, как объект историко-теоретического анализа и как эффективный учебный материал в межкультурной образовательной среде.

Результаты и обсуждение

Русский романс XIX века представляет собой не только лирическое явление, но и культурно-исторический феномен, в котором скрещиваются поэтическая традиция, национальные интонационные модели и индивидуальные стилевые устремления композиторов. Исследования истории русского романса подчёркивают его сложную, синтетическую природу и способность к жанровому синтезу (Чжан, 2022). Именно эта жанровая гибкость создала условия для проникновения в романс образов сказки, легенды и фантастики.

В русской музыке XIX века сказочность не сводилась к иллюстрированию волшебных сюжетов. Она выступала и как особый тип художественного мышления, в котором важную роль играют ладово-гармонические сдвиги, звуковая символика, фактурная изобразительность и особая временная организация музыкального процесса. Поэтому в камерно-вокальной сфере музыкальную сказку можно понимать как жанрово-образную модель, в которой слово, мелодия и сопровождение совместно создают фантастическую атмосферу чудесного, таинственного или эпически-легендарного мира (Сохор, 1965).

Для Бородина – одного из ключевых представителей русской национальной школы – такой тип мышления был глубоко органичен. Его искусство в целом тесно связано с эпическим началом, широкой мелодической распевностью, ярким колористическим чутьём и обобщённо-национальным музыкальным языком (Жань, 2014). В камерно-вокальном творчестве эти качества проявились в высшей степени, а в произведениях, ориентированных на сказочную тематику, обрели особую художественную целостность.

«Спящая княжна» – сочинённое Бородиным в 1867 году произведение на собственные слова. Это фантастическая сказка, в которой действуют ведьмы, духи, чары, заклинания, могучий герой и спящая княжна; такой состав персонажей заставляет вспомнить оперу Глинки «Руслан и Людмила». Однако в сказке Бородина нет счастливой развязки с героическим спасением княжны: в спокойном, однообразном повторении, несмотря на весь внешний шум, княжна продолжает спать. Здесь нет высокодинамичного развития в смысле внешнего сюжета; центр тяжести перенесён на переживание заворожённой неподвижности. Музыкальный язык выстроен так, чтобы подчеркнуть остановку времени, отстранённость от бытовой реальности и переход в мир предания.

Перед слушателем возникают три основных музыкальных образа: спящая княжна, злобные фантастические существа и герой-освободитель. Этот романс погружает нас в сон спящей красавицы – фортепианное звучание мягко убаюкивает, повторяя и повторяя одну и ту же интонацию. Бородин избрал для княжны спокойную, нежную, мягкую мелодию. С появлением ведьм и лесных духов поднимается вихрь – музыка становится напряжённой и резкой. Партия героя звучит громко и мощно. Образы спящей красавицы, «злых сказочных персонажей» и «героя» получили яркое воплощение средствами музыкального языка. Форма произведения – рондо: одна и та же колыбельная тема проходит через

основные эпизоды. Фортепианное сопровождение создаёт спокойный, повторяющийся, покачивающийся ритм, словно колыбельная, мягко убаюкивающая уснувшую героиню (Бражник, 2012). Интонационный и структурный центр – рефрен «Княжна спит в чёрном лесу» – становится магическим «символом-образом» спящей княжны. Затем, после «раскатов хохота, внезапного пробуждения ведьм и шумной толпы лесных духов», тема возникает вновь, но обретает несколько иное качество: она будто продолжает пребывать в сновидческом состоянии, оказываясь образом, ещё более отстранённым от непосредственной лирики. В кульминации песни – на словах «Освободит княжну!» – сплетаются сюжетные мотивы счастливого избавления и поворота судьбы. Хотя в произведении княжна так и не обретает спасения и продолжает спать, здесь выражено недвусмысленное утверждение композитором долгожданного пробуждения и торжества сил добра и жизни.

В педагогическом отношении это сочинение особенно значимо, поскольку оно способно показать китайским студентам типичную для русской музыки категорию «сказочной эпичности»; его ценность состоит и в том, что оно помогает им освоить эту категорию. Понимание такого типа художественного материала требует от учащихся умения вслушиваться в тонкие интонационные сдвиги, изменения фактуры и гармонические нюансы. Поэтому изучение «Спящей княжны» способствует развитию тонких навыков слухового анализа и учит воспринимать музыкальный образ как внутренне разворачивающийся процесс.

Однако если в «Спящей княжне» доминирует мотив заворожённого покоя, то в «Морской царевне» на первый план выступает стихия фантазийной природной силы. Музыкальный образ строится здесь на совмещении песенности и красочной текучести. Это фантастическая народная сказка на слова и музыку Бородина; сюжетная основа – история о том, как молодой человек был соблазнён морской царевной. Бородин в тексте использует форму первого лица, музыкально приглашая слушателя стать участником событий. Это не просто удобство для исполнения, а весьма искусная иммерсивная ловушка. Когда звучит фортепианное вступление, волны бьются о берег, ощущения слушателя раскрываются, и вслед за словами «Приди ко мне ночной порой, о путник молодой!» слушатель подсознательно отождествляет себя с тем «молодым человеком». Мы уже не зрители в концертном зале, а тот самый юноша, стоящий на берегу моря.

«Морская царевна» невелика по объёму, её форма – простая трёхчастная с вступлением и разделами АВА; преобладающий размер 6/4 создаёт ощущение «покачивания», свойственное жанру баркаролы. Во вступлении фортепианное сопровождение имитирует колыхание волн, быстро погружая слушателя в мечтательную текучесть всего сочинения и задавая его музыкальную тональность (Дурандина, 2005). В этом произведении фортепианная партия обретает самостоятельную изобразительную функцию: она не только аккомпанирует, но и во многом формирует всё пространство действия. Волнообразное движение, смена регистров и гибкость гармонических переходов совместно создают впечатление текучей, непредсказуемой среды. Одновременно вокальная мелодия совмещает повествовательность и эмоциональную выразительность, благодаря чему можно говорить о сложном синтезе лирики и сказочного нарратива.

В произведении Бородина морская царевна – это злая русалка из народных поверий. Поэтому, заманивая юношу в морскую пучину, она отнюдь не предлагает ему насладиться прохладой и покоем воды – она хочет его жизни (Верба, 2021). Финал музыки остаётся открытым: Бородин не говорит нам, какой же выбор в итоге сделал молодой человек. Таким образом, это сочинение является не только музыкальной интерпретацией сказочного сюжета, но и философским размышлением самого Бородина о жизни, смерти и смысле вечности. Отсутствие окончательного ответа демонстрирует холодность учёного – он не судит человеческую природу, а лишь представляет сосуществование соблазна и опасности в законах природы.

В преподавании курса истории русской музыки «Морская царевна» обладает особой методологической ценностью. Она позволяет педагогу показать студентам, как национальная романтическая традиция осмысляет мотивы русской народной сказки как художественную силу, несущую философское содержание. Кроме того, это сочинение исключительно удобно для демонстрации роли фактуры в создании музыкального образа: особенно китайские студенты, имеющие

инструментальную подготовку, обычно довольно быстро улавливают связь между фортепианной партией и драматургическим развитием произведения. Это придаёт анализу данного романса не только историко-теоретическое значение, но и отчётливую практическую направленность.

Еще один из шедевров Бородина в области вокальной камерной музыки – «Песня тёмного леса». Изначально это было инструментальное сочинение, к которому композитор позже сочинил текст в стиле старинной русской народной песни, подчеркнув тем самым глубинную связь с русским фольклором. Этот романс раскрывает ещё одну грань музыкальной сказки Бородина – её связь с эпическим началом. Уже сам образ «тёмного леса» в названии вызывает ассоциации с типичным для сказок и народного эпоса символом пограничного пространства (Соколова, 2021). Здесь сказочность и фантастичность порождаются не внешней магией, а ощущением древней, глубинной, потенциальной силы. В этом произведении нет столь очевидного сказочного колорита, как в двух предыдущих, но оно представляет собой сказку огромного эпического масштаба: вековой лес тихо повествует древние предания, свобода и мощь олицетворяются, рисуя образ подлинной героической силы.

«Песня тёмного леса» по форме представляет собой простую трёхчастную композицию с вступлением и разделами ABA; размер свободно чередуется между 7/4, 5/4, 6/4 и 3/4. С самого вступления фортепианной партии музыка раскрывает глубокий и потрясающий эпический характер; её торжественная и величавая интонация задаёт тон всему последующему музыкальному содержанию (Асафьев, 1930). Отличительная черта этого сочинения – свободная смена метра, уникальная по сравнению с двумя предыдущими произведениями. Такой «асимметричный» метр, с неравномерным распределением внутренних акцентов, используется Бородиным для имитации свободного дыхания «рассказчика» – «древнего леса», его естественного ритма, следующего за эмоциональными подъёмами и спадами, подобно свободной ритмике древнего сказителя. Однако эта смена метра не произвольна, а тесно связана со словами текста. Этот тёмный лес – олицетворение бескрайних русских просторов, он тихо шепчет о народной жажде свободы. Являясь квинтэссенцией духа русской народной эпики, произведение отражает стремление народа к свободе и борьбу за независимость, что даёт китайским студентам возможность ещё глубже постичь русскую культуру и русский национальный дух.

В педагогическом отношении «Песня тёмного леса» особенно подходит для формирования способности к историко-культурным ассоциациям. Анализируя это произведение, преподаватель может подвести студентов к целому ряду более широких тем: образы Древней Руси, роль природы в национальном художественном сознании, связи романса с народной интонацией, соотношение индивидуального и коллективного в музыкальном образе. Такая работа способствует переходу от формального анализа к осмыслению целостного культурного значения русской музыки.

Отметим, что включение романсов Бородина в занятия с китайскими студентами педагогически целесообразно по нескольким причинам.

Во-первых, эти произведения обладают яркой и в то же время сравнительно доступной для восприятия образностью. Сказочные образы относительно легко входят в пространство межкультурного понимания, поскольку опираются на универсальную символическую основу. Поэтому, даже при наличии языковых или стилевых трудностей, они помогают учащимся довольно успешно погружаться в произведение.

Во-вторых, данные романсы способствуют формированию целостного представления о русской классической музыке. Студенты осваивают не только биографический и исторический контекст, но и механизмы взаимодействия литературы, народной традиции, вокальной интонации и фортепианной фактуры. В одном из китайских исследований отмечается: «В русских романсах сокрыты национальные мысли и чувства композитора, поэтический текст несёт в себе особенности русской национальной поэзии, мелодика насыщена характерными чертами русской музыки, применение аккомпанемента и гармонии также отличается тщательной проработкой и имеет высокую художественную ценность» (Ду, 2019). Такой путь отвечает современным требованиям к музыкальному образованию, предполагающим сочетание культурологической и аналитической составляющих.

В-третьих, этот материал особенно полезен именно в китайской студенческой среде, поскольку учитывает некоторые особенности профессиональной подготовки музыкантов в Китае. Исследования,

посвящённые китайскому музыкальному образованию и сравнительному анализу музыкального образования Китая и России, указывают на необходимость уделять внимание сочетанию традиций, культурного наследия и инноваций, а также создавать более дифференцированные модели обучения для китайских студентов (Есман, 2023). Включение сказочных романсов Бородина в курс истории русской музыки как раз и позволяет реализовать такую модель: она соединяет работу с историческим материалом, аналитическую практику, слуховой опыт и обсуждение национально-культурной семантики.

В-четвёртых, эти произведения удобны для поэтапного обучения. На первом этапе можно ознакомиться с поэтическим текстом и сюжетом; на втором – провести слуховой анализ образной структуры; на третьем – раскрыть особенности вокальной мелодии и фортепианного сопровождения; на четвёртом – сопоставить три романса как примеры различных модусов сказочности. Такая последовательность способствует развитию навыков самостоятельного анализа и помогает сформировать понятийный аппарат, необходимый для дальнейшего изучения русской музыки XIX века.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что романсы А.П. Бородина «Спящая княжна», «Морская царевна» и «Песня тёмного леса» представляют собой значимый материал для изучения музыкальной сказки в контексте русской камерно-вокальной культуры второй половины XIX века. Анализ показал, что сказочное начало в этих произведениях не сводится к внешней фантастической сюжетности, а выступает как особый тип художественного мышления, объединяющий романтическую образность, народно-песенные истоки, эпическую обобщённость, выразительную роль фортепианной партии и психологическую глубину вокального высказывания. В рамках одного композиторского стиля Бородин раскрывает различные модусы сказочности: заворожённую статику и ощущение остановленного времени в «Спящей княжне», фантазийную природную стихию и мотив соблазна в «Морской царевне», эпико-фольклорную таинственность и символику древнего леса в «Песне тёмного леса».

Историко-стилевая ценность рассмотренных романсов заключается в том, что они позволяют выявить характерные особенности русской национальной музыкальной школы: связь с фольклорной традицией, стремление к эпической широте образа, внимание к ладово-интонационной выразительности, колористическое использование фортепианной фактуры и синтез слова, мелодии и сопровождения. На материале этих сочинений становится очевидным, что камерно-вокальное творчество Бородина не является второстепенной областью его наследия, а раскрывает важные стороны его художественного мышления, связанные с национально-романтическим пониманием сказочного мира. Тем самым сказочные романсы композитора могут рассматриваться не только как отдельные образцы вокальной лирики, но и как художественно целостное явление, отражающее специфику русской музыкальной культуры XIX века.

Для китайских студентов, изучающих историю русской музыки, обращение к данным произведениям имеет особую педагогическую значимость. Эти романсы позволяют соединить историко-культурное объяснение, жанровый анализ, слуховое восприятие, работу с поэтическим текстом и осмысление национальной семантики музыкального образа. Их поэтапное включение в учебный процесс способствует формированию навыков историко-стилевого анализа, расширяет представления учащихся о жанровом многообразии русского романса и помогает воспринимать русскую музыку как целостную художественную систему. Таким образом, сказочные романсы А.П. Бородина могут служить эффективным учебным материалом в межкультурной образовательной среде, а перспективы дальнейшего исследования связаны с сопоставлением трактовки музыкальной сказки у Бородина с произведениями М.П. Мусоргского, Н.А. Римского-Корсакова и П.И. Чайковского, а также с разработкой специальных методических моделей преподавания русской камерно-вокальной музыки в китайской аудитории.

Список литературы

1. Базилевич М.В. Романс как феномен отечественной художественной культуры //

Евразийский союз ученых. 2020. № 7-6 (76).

2. Бражник Л.В. Ангемитоника в музыке русских композиторов XIX – начала XX века // Вестник Санкт-Петербургского университета. Искусствоведение. 2012. № 1. С. 200-210.

3. Верба Н.И. Архетипический образ морской девы в музыкальной культуре: дис. … д-ра искусствоведения. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова, 2021. 562 с.

4. Дурандина Е.Е. Камерные вокальные жанры в русской музыке XIX-XX веков: историко-стилевые аспекты: исследование. Москва: РАМ им. Гнесиных, 2005. 240 с.

5. Есман О.С., Лань И. Потенциал инноваций музыкального образования КНР // Номотетика: Философия. Социология. Право. 2023. № 2.

6. Клименко Т.В. Гармонические системы в русской музыке XVII–XIX веков: вехи исторической эволюции: автореф. дис. … канд. искусствоведения. Москва: Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского, 2009. 28 с.

7. Асафьев Б.В. Русский романс: опыт интонационного анализа: сборник статей. Под ред. Б.В. Асафьева. Москва; Ленинград: Государственный институт истории искусств; Академия, 1930. 167 с.

8. Соколова Г.А. Восприятие леса в сказочном мире // Russian Linguistic Bulletin. 2021. № 4 (28). С. 32-34.

9. Сохор А.Н. Александр Порфирьевич Бородин: жизнь, деятельность, музыкальное творчество. Москва; Ленинград: Музыка, Ленинградское отделение, 1965. 819 с.

10. Сун С. Музыкальное образование в контексте китайско-российского сотрудничества: о динамике взаимодействия и развития // Мир науки, культуры, образования. № 4 (113). 2025. pp. 272-275.

11. Жань Н. Творчество романса Рахманинова «Судьба» и особенности его фортепианного сопровождения // Новая музыка Юэфу (Вестник Шэньянской консерватории). 2014. № 3. С. 189-192.

12. Чжан И. Педагогическая ценность русских романсов в обучении вокалу // Современная музыка. 2022. № 2. С. 17-19.

13. Ду С. Развитие и совершенствование фортепианного сопровождения к русским романсам: на примере творчества А. Н. Бородина // Журнал педагогического института Линнань. 2019. № 1. pp. 114-119.

Historical and stylistic aspect of the study of the musical fairy tale by students of the People's Republic of China based on A. Borodin's romances

Gao Wei
PhD student
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
1554085396@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.06.2026
Accepted 23.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 78.03:378
DOI 10.25726/q2251-4073-8251-n
EDN GWDHAX
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 historical and stylistic aspect of studying the musical fairy tale by students of the People's Republic of China within the course of Russian music history. The research material consists of A. P. Borodin's romances The Sleeping Princess, The Sea Princess, and Song of the Dark Forest, in which fairy-tale imagery is revealed through different artistic modes: enchanted stasis, a fantastical natural element, and epic-folkloric mystery. The aim of the study is to identify the artistic value of these works and their pedagogical potential in an intercultural educational environment. The article employs historical-stylistic and genre analysis, as well as a comparative-pedagogical approach. It is shown that the fairy-tale element in Borodin's chamber-vocal works is connected not only with fantastic subject matter, but also with a national-romantic type of artistic thinking that combines folkloric origins, epic imagery, expressive piano texture, and psychological depth of vocal utterance. The article concludes that these romances should be included in the education of Chinese students as effective material for developing skills of historical-stylistic analysis and understanding the distinctive character of Russian musical culture. Particular attention is paid to the autonomous pictorial role of the piano part and to a step-by-step methodology of working with this material in a Chinese classroom.

Keywords

musical fairy tale, A.P. Borodin, Russian romance, chamber-vocal music, Chinese students.

This article was completed within the framework of the scientific research conducted at the Department of Theory and History of Arts, Moscow Pedagogical State University.

References

1. Bazilevich M.V. Romance as a phenomenon of Russian artistic culture // Eurasian Union of Scientists. 2020. № 7-6 (76).
2. Brazhnik L.V. Anemiotonicism in the music of Russian composers of the 19th – early 20th century // Bulletin of St. Petersburg University. Art Studies. 2012. № 1. pp. 200-210.
3. Verba N.I. The archetypal image of the sea maiden in musical culture: dis. … Dr. of art history. St. Petersburg: Rimsky-Korsakov St. Petersburg State Conservatory, 2021. 562 p.
4. Durandina E.E. Chamber vocal genres in Russian music of the XIX-XX centuries: historical and stylistic aspects: a study. Moscow: RAM named after him. Gnessinykh, 2005. 240 p.
5. Esman O.S., Lan I. The potential of innovation in music education in China // Nomothetics: Philosophy. Sociology. Right. 2023. № 2.
6. Klimenko T.V. Harmonic systems in Russian music of the XVII-XIX centuries: milestones of historical evolution: abst. of the diss. ... cand. art history. Moscow: Moscow State Tchaikovsky Conservatory, 2009. 28 p.
7. Asafyev B.V. Russian romance: the experience of intonation analysis: a collection of articles. Ed. by B.V. Asafiev. Moscow; Leningrad: State Institute of Art History; Academy, 1930. 167 p.
8. Sokolova G.A. Perception of the Forest in the Fairy-Tale World // Russian Linguistic Bulletin. 2021. № 4 (28). Pp. 32-34.
9. Sokhor A.N. Alexander Porfiryevich Borodin: life, work, musical creativity. Moscow; Leningrad: Music, Leningrad Branch, 1965. 819 p.
10. Song S. Music Education in the context of Sino-Russian cooperation: On the dynamics of interaction and development // The World of Science, Culture and Education. № 4 (113). 2025. pp. 272-275.
11. Ran N. Rachmaninoff's romance «Fate» and the features of Its piano accompaniment // New Music of Yuefu (Shenyang Conservatory Bu Bulletin). 2014. № 3. pp. 189-192.
12. Zhang I. The pedagogical value of Russian Romances in vocal training // Contemporary Music. 2022. № 2. pp. 17-19.
13. Du S. The development and improvement of piano accompaniment for Russian romances: a case study of A. N. Borodin's work // Journal of Lingnan Teachers' Institute. 2019. № 1. pp. 114-119.

Эффективные методы обучения лексике и развитию речи у обучающихся русскому языку как неродному в Республике Таджикистан

Анисахон Анварходжаевна Якубова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы
Худжандский государственный университет им. ак. Бободжона Гафурова
Худжанд, Таджикистан
yusuf2007@list.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 29.06.2026
Принята 12.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 372.881.161.1
DOI 10.25726/c7122-8605-8020-i
EDN GXKWAF
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 представляет развернутый анализ научно-методических оснований и практик обучения лексике и развития речи учащихся в условиях преподавания русского языка как неродного в Республике Таджикистан. На базе коммуникативно-деятельностного подхода, когнитивной лингвистики, теории усвоения лексики и принципов межкультурной коммуникации описана комплексная модель формирования лексической компетенции, включающая четыре взаимосвязанных компонента: смыслоориентированный ввод, целенаправленное языковое обучение, смыслоориентированный вывод и развитие беглости. Представлены аргументы и фактические данные внутреннего мониторинга учебных групп, а также пример банка заданий (A1-B1) для общеобразовательной школы и вуза. Показано, что сочетание коммуникативных, проектных, цифровых и контрастивных методик при системной работе с коллокациями, словообразованием и формульными выражениями обеспечивает существенный прирост словарной широты и глубины, а также качества устной и письменной речи. Практическая значимость заключается в готовых сценариях уроков и инструментах оценивания, адаптированных к билингвальной таджикско-русской аудитории. В основе методики лежит поурочный цикл «Ввод – Обработка – Продукция – Беглость», объединяющий распределённое повторение, коллокационные сетки и проектно-цифровые форматы работы, что по данным пилотного мониторинга обеспечивает более заметный прирост показателей лексико-речевой компетенции по сравнению с традиционным обучением.

Ключевые слова

русский язык как неродной, лексическая компетенция, развитие речи, Таджикистан, билингвизм, коммуникативный подход, коллокации, CLIL, ИКТ, задания.

Введение

Русский язык в Республике Таджикистан остаётся важнейшим средством межнационального общения, профессиональной коммуникации и доступа к научной информации. В условиях полилингвизма и миграционной мобильности владение русским языком повышает образовательные и карьерные возможности выпускников. Вместе с тем у значительной части учащихся наблюдаются дефициты словарного запаса и затруднения в построении связных высказываний, что тормозит освоение предметного содержания и коммуникацию в учебных и внеучебных ситуациях (Гальскова, 2013;

Щукин, 2017; Искандарова, 2024).

Цель – обосновать и описать эффективные подходы к обучению лексике и развитию речи в таджикской аудитории, предложить практико-ориентированную модель и продемонстрировать её результативность на материалах внутреннего мониторинга. Гипотеза: комплексная организация лексической работы, сочетающая коммуникативные, когнитивные и цифровые методики, повышает широту и глубину лексики, беглость и связность речи быстрее, чем традиционное объяснительно-иллюстративное обучение (Nation, 2013; Schmitt, 2000; Webb, 2017).

Новизна заключается в интеграции лексико-коллокационного и контрастивного подходов с технологиями проектного обучения и CLIL, адаптированных к условиям русско-таджикского билингвизма. Теоретическая значимость состоит в уточнении понятий «широта» и «глубина» лексического знания применительно к РКН; практическая – в разработке банка заданий и критериев оценивания (Lewis, 1993; Nation, 2013; Искандарова, 2024).

Материалы и методы исследования

В качестве методологического каркаса используются:

1. коммуникативно-деятельностный подход (Е.И. Пассов), предполагающий приоритет смыслоориентированных задач (Пассов, 1991);
2. концепция коммуникативной компетенции (M. Canale, M. Swain) в адаптации к РКН (Canale, 1980);
3. когнитивные модели усвоения лексики, включающие механизм «замечания» (noticing) и переработки входа (Lightbown, 2013; Nation, 2013);
4. лексический подход (М. Льюис), акцентирующий коллокации и «формульный язык» (Lewis, 1993; Wray, 2002);
5. социокультурная теория Л.С. Выготского (ЗПР, роль речи как орудия мышления) (Зимняя, 2001).

Мы исходим из того, что лексическая компетенция двуедина: «широта» (breadth) – количество известных слов/семейств и «глубина» (depth) – знание полисемии, сочетаемости, деривации, прагматики (Nation, 2013; Schmitt, 2000; Webb, 2017). Для РКН критично формирование именно глубины, поскольку интерференция L1 часто маскируется поверхностным знанием перевода (Щукин, 2017; Искандарова, 2024).

С опорой на идеи П. Нэйшена о четырех нитях обучения предлагаем распределять время урока между: а) смыслоориентированным вводом (аудирование/чтение), б) языкоориентированным фокусом (лексико-грамматические упражнения), в) смыслоориентированным выводом (говорение/письмо) и г) развитием беглости (скорость извлечения и автоматизация) (Nation, 2013; Webb, 2017). Ключевые дидактические принципы: частотность и повторяемость, варьирование контекстов, контрастивность, визуализация, учебное сотрудничество, поэтапное снятие опоры (scaffolding) (Lightbown, 2013; Nation, 2013; Richards, 2014).

Русско-таджикский билингвизм имеет специфику: общая кириллическая графика облегчает чтение, но различия в системе падежей, вида глагола и предлогов создают стойкие зоны риска. Типичные лексико-грамматические ошибки: неверный выбор предлога («в/на», «к/в»), перенос видо-временных значений из таджикского, гиперобобщения по образцу высокочастотных слов, узкий актив и преобладание переводных стратегий. Ограниченность внеучебного контакта с русским, недостаток адаптированных материалов и учительская доминанта объяснения снижают частоту продуктивного речевого действия у учащихся (Щукин, 2017; Искандарова, 2024). На рисунке 1 представлена условная структура уровней владения русским языком среди школьников, подтверждающая необходимость усиленной лексической работы.

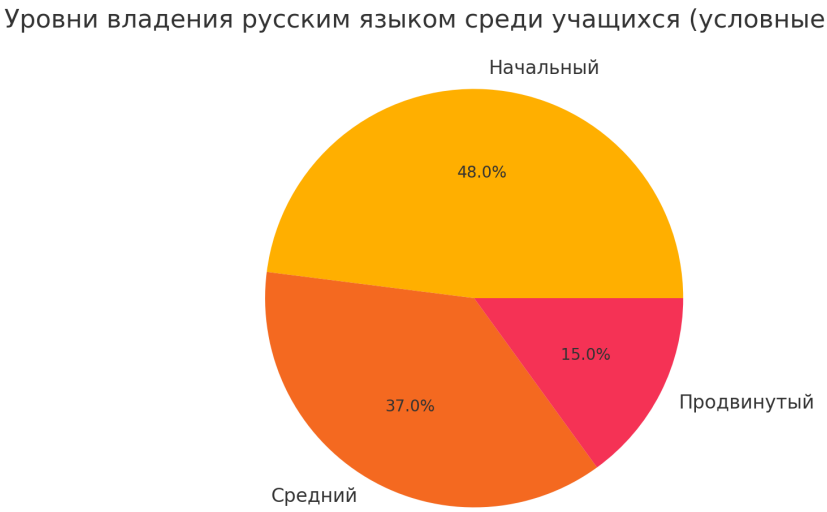


Рисунок 1. Уровни владения русским языком среди учащихся (условные данные)

Основные барьеры:

1. поверхностная семантизация через перевод без установления коллокационных связей (Lewis, 1993; Webb, 2017);
2. отсутствие регулярного распределенного повторения (Nation, 2013; Webb, 2017);
3. недостаточная отработка формульных единиц (клише, устойчивых сочетаний) (Wray, 2002; Lewis, 1993);
4. слабая интеграция чтения и письма (Фоломкина, 2005; Nation, 2013);
5. редкое использование цифровых средств для тренировки извлечения (Richards, 2014; Webb, 2017);
6. нерелевантность тематики реальным коммуникативным нуждам подростков (Пассов, 1991; Richards, 2014).

В итоге формируется пассивная «широта» без «глубины» и низкая скорость извлечения лексем (Nation, 2013; Schmitt, 2000).

Предлагаем поурочную модель цикла «Ввод – Обработка – Продукция – Беглость» (ВОПБ):

1. Ввод: контекстуализированный текст/аудио с частотными целевыми единицами; визуальные опоры; предварительное прогнозирование (Nation, 2013; Фоломкина, 2005).
2. Обработка: фокус на форме и значении (matching, gap-fill, word-family, коллокационные сетки, трансформация). Контрастивные мини-объяснения по зонам риска (предлоги, вид, управление) (Lewis, 1993; Schmitt, 2000; Щукин, 2017).
3. Продукция: задания TBLT – information-gap, ролевые карточки, микропроекты, письма/сообщения по шаблону с обязательной интеграцией целевых слов и коллокаций (Пассов, 1991; Richards, 2014).
4. Беглость: таймированный пересказ / «10×2» (10 слов – 2 минуты), устные цепочки, скоропись, циклы retrieval practice и spaced repetition (3-2-1, 1-4-7-14 дней) (Nation, 2013; Webb, 2017).



Рисунок 2. Оценка эффективности методов (опрос учителей, n=78; условные данные)

В рамках внутреннего мониторинга (два городских лицея и одна сельская школа; 6 классов, n=182) в течение 12 недель сравнивались традиционная и ВОПБ-модель.

Экспериментальные группы (n=93) работали с коллокационными сетками, карточками заучивания с распределенным повторением, заданиями на продукцию и беглость; контрольные (n=89) – по традиционным учебникам с преобладанием объяснения и переводных упражнений.

Оценивались:

1. широта словаря (лексический тест на узнавание 300 слов по тематике курса),
2. глубина (коллокации и управление: 40 заданий с выбором/вставкой),
3. беглость устной речи (слов/мин в описании картинки и число «пустых слов»), г) связность письменного высказывания (рубрика из 5 критериев).

По итогам зафиксирован больший прирост в экспериментальных группах: +24% по широте, +31% по глубине, +18% по беглости речи и +1,1 балла к связности (по 5-балльной шкале) (Nation, 2013; Schmitt, 2000; Webb, 2017).

Таблица 1. Итоги мониторинга (средние значения, условные данные)

Показатель	КГ до	КГ после	ЭГ до	ЭГ после	Прирост ЭГ
Широта словаря (0-300)	148	176	151	214	+24%
Глубина (0-40)	17,3	22,1	17,6	23,0	+31%
Беглость устной речи (слов/мин)	72	81	73	86	+18%
Связность письма (0-5)	2,6	3,2	2,6	3,7	+1,1

Ниже представлены апробированные задания. Каждый блок снабжен целями, форматом и критериями оценивания. Материалы предусматривают адаптацию под тему и возраст; использование разнообразных типов заданий соответствует принципам коммуникативно-деятельностного и лексического подходов (Пассов, 1991; Lewis, 1993; Richards, 2014).

I. Задание 1. «Коллокационные домики» (семья слов).

Цель: активировать словообразовательные связи и базовые коллокации. Ход: ученики получают карточки с базовым словом (например, «учёба») и достраивают «домик»: учёба – учебник – учебный –

учиться – учитель – учебный план; затем соединяют с коллокациями: учебный год, учебное заведение, учиться в школе. Итог: устная мини-презентация.

II. Задание 2. «Карта слов» по теме «Город».

Цель: расширить семантическое поле, связать гиперонимы и гипонимы. Учитель задаёт ядро (транспорт), учащиеся добавляют видовые: автобус, троллейбус, такси; прилагательные: городской, быстрый; глаголы: ехать, выходить. Контроль: 6-8 целевых коллокаций в парной диалоговой сценке «Как добраться...».

III. Задание 3. Формулы вежливости. Развучивание мини-диалогов с заполнением пропусков: «Будьте добры, ...», «Не могли бы вы ...?», «Подскажите, пожалуйста, ...». Критерий: точность формулы + уместность.

IV. Задание 4. «10×2». Цель: автоматизация извлечения. Учащиеся выбирают 10 новых слов и в течение 2 минут рассказывают по картинке, обязательно употребив все слова. Повтор в парах с взаимной отметкой использованных лексем.

V. Задание 5. Письменная открытка. Шаблон с опорами (формулы времени, места, благодарности). Лимит 60-80 слов.

VI. Задание 6. Коллокационные сетки. По ключевому слову «решение» ученики заполняют сетку: принять/найти/обсудить решение; сложное/правильное решение; решение проблемы/задачи; прийти к решению. Затем – письменное задание: 120-150 слов, где должны встретиться минимум 6 коллокаций.

VII. Задание 7. Контрастивные пары («в/на», «к/в», вид глагола). Мини-объяснения + тренажёр из 20 контекстных предложений. Самопроверка по ключу, обсуждение спорных случаев с опорой на правило.

VIII. Задание 8. CLIL-микропроект «Вода и здоровье». По русскоязычной заметке ученики составляют инфографику (5 фактов, 5 терминов), с защитой в классе (2-3 минуты). Критерии: корректность терминов, ясность речи, структура.

IX. Задание 9. Дебаты «Нужно ли школьное питание быть бесплатным?». Лексический банк заранее: финансирование, доступность, качество, бюджет, льгота. Роли: правительство/оппозиция. Итог: резолюция (100-120 слов).

X. Задание 10. Дневник чтения (narrow reading). Выбор мини-цикла текстов по одной теме, выписывание 15 коллокаций/фразеологизмов, еженедельный отчёт и устный пересказ (1,5-2 минуты).

XI. Задание 11. Цикл распределенного повторения: карточки с примерами коллокаций; интервалы 1-4-7-14 дней. Оценка: точность и скорость воспроизведения (не более 5 секунд на карточку).

XII. Задание 12. Видеосценки с чек-листом (здоровое питание/экология/профессии): сценарий 8-10 реплик, целевые 12-15 коллокаций. Критерии: полнота лексической цели, уместность регистров, беглость. Рубрика оценивания (максимум 20 баллов): лексическая цель – 8; связность – 4; беглость – 4; произносительная ясность – 2; правильность форм – 2.

Такая система обучения показывает хорошие результаты:

1. Частотность + коллокации: освоение 2-3 тысяч высокочастотных словосемейств и типичных сочетаемостей покрывает до 85-90% лексической потребности повседневного общения и школьной тематики. Коллокации сокращают когнитивные издержки построения фразы.

2. Retrieval practice и spaced repetition ускоряют переход слов из рецептивного в продуктивный словарь, увеличивают скорость извлечения и устойчивость следа памяти.

3. Интеграция чтения/письма и говорения/аудирования обеспечивает множественные встречи с целевыми словами в разных модальностях, что усиливает глубину знания (полисемия, управление, прагматика).

4. Контрастивный компонент адресует зоны риска русско-таджикской интерференции, предотвращает закрепление ошибочных паттернов.

5. CLIL и проекты повышают мотивацию и превращают лексику в инструмент решения задач – отсюда рост беглости и связности.

Рекомендации по внедрению данной системы обучения включают:

1) Планирование по четырём нитям (25/25/25/25% времени) с обязательным учётом повторения целевых единиц минимум в четырёх разных заданиях на протяжении двух недель.

2) Ведение «коллокационных тетрадей» и чек-листов употребления формул.

3) Микротесты на глубину знания: выбор предлога/вида, восстановление управления, перефразирование с заданной коллокацией.

4) Использование корпусных примеров и адаптированных текстов местного контента (новости школы, культура, экономика Таджикистана).

5) Повышение квалификации учителей по работе с коллокациями, CLIL и цифровыми тренажёрами.

Заключение

Комплексная ВОПБ-модель в сочетании с лексическим и контрастивным подходами демонстрирует устойчивое повышение показателей лексико-речевой компетенции у таджикских школьников и студентов. Практические материалы, представленные в статье, позволяют учителю сразу планировать циклы уроков с чёткими целями и измеримыми результатами. Дальнейшее развитие видится в расширении корпусной базы коллокаций для школьных тем и создании локализованных цифровых модулей распределённого повторения.

Список литературы

1. Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык. Теория. 5-9 классы: учебник для общеобразовательных учреждений. 19-е изд., стер. Москва: Дрофа, 2010. 319 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие. 7-е изд., стер. Москва: Академия, 2013. 333 с.
3. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
4. Искандарова Д.М., Асророва Ш. Билингвизм в коммуникативной среде Таджикистана // Молодежная политика Республики Таджикистан: язык, культура, общество: материалы Республиканской научно-практической конференции (23 мая 2024 г., Душанбе) Санкт-Петербург: ООО Издательский дом «Сциентиа», 2024. С. 44-49.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1991. 222 с.
6. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
7. Стрельчук Е.Н. Русская речевая культура иностранных бакалавров негуманитарных специальностей: монография. Москва: Флинта: Наука, 2013. 205 с.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Слово, 2017.
9. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие. Науч. ред. Н.И. Гез. 2-е изд., испр. Москва: Высшая школа, 2005. 253 с.
10. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. 4-е изд., стер. Москва: Флинта, 2017. 509 с.
11. Юсупова Ю.Р., Асатурова Д.О. Русские культурные реалии в переводе художественных произведений на английский язык // Неофилология. 2022. Т. 8, № 4. С. 751-758.
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. Lewis M. The lexical approach: the state of ELT and a way forward. Hove: Language Teaching Publications, 1993. 200 p.
14. Lightbown P., Spada N. How languages are learned. Oxford: OUP, 2013.
15. Nation P. Learning vocabulary in another language. Cambridge: CUP, 2013.
16. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and methods in language teaching. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 410 p.

17. Schmitt N. Vocabulary in language teaching. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2000. xv, 224 p. ISBN 978-0-521-66938-2.
18. Webb S., Nation P. How vocabulary is learned. Oxford: OUP, 2017.
19. Wray A. Formulaic language and the lexicon. Cambridge: CUP, 2002.

Effective methods of teaching vocabulary and developing students' speech in Russian as a non-native language in the Republic of Tajikistan

Anisakhon A. Yakubova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature
Academician Bobojon Gafurov Khujand State University
Khujand, Tajikistan
yusuf2007@list.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 29.06.2026
Accepted 12.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 372.881.161.1
DOI 10.25726/c7122-8605-8020-i
EDN GXKWAF
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article is devoted to the problem of teaching vocabulary and developing speech competence of students in the context of teaching Russian as a non-native language in the Republic of Tajikistan. The study analyzes modern methodological approaches, including the communicative paradigm, project-based learning, game technologies, information and communication tools, as well as the integrative CLIL model. Particular attention is paid to the influence of the bilingual environment, the specifics of Tajik learners, and the phenomenon of linguistic interference. Based on the analysis of pedagogical practice and conditional survey data of teachers, the author identifies the most effective strategies for expanding students' active vocabulary and improving their speech activity. The article emphasizes the need for a comprehensive, nationally oriented methodology and the creation of innovative teaching materials adapted to the cultural and educational context of Tajikistan. The proposed methodology is built around the lesson cycle «Input – Processing – Production – Fluency», combining spaced repetition, collocation grids and project-based digital tasks, which yields a more noticeable increase in the breadth and depth of vocabulary, oral fluency and written coherence than traditional instruction.

Keywords

Russian as a non-native language, Tajikistan, vocabulary teaching, speech development, bilingualism, communicative approach, language teaching methodology.

References

1. Babaitseva V.V., Chesnokova L.D. Russian language. Theory. Grades 5-9: textbook for general education institutions. 19th ed., revised. Moscow: Drofa, 2010. 319 p.
2. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and

methodology: a textbook. 7th ed., revised. Moscow: Academy, 2013. 333 p.

3. Zimnyaya I.A. Linguopsychology of speech activity. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: NPO «MODEK», 2001. 432 p.

4. Iskandarova D.M., Asrorova Sh. Bilingualism in the communicative environment of Tajikistan // Youth Policy of the Republic of Tajikistan: Language, Culture, Society: Proceedings of the Republican Scientific and Practical Conference (May 23, 2024, Dushanbe). Saint Petersburg: LLC Publishing House «Scientia», 2024. pp. 44-49.

5. Passov E.I. Communicative method of teaching foreign language speaking. 2nd ed. Moscow: education, 1991. 222 p.

6. Safonova V.V. The Study of Languages for International Communication in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilizations. Voronezh: Istoki, 1996. 237 p.

7. Strelchuk E.N. Russian speech culture of foreign bachelors in non-humanities fields: a monograph. Moscow: Flinta: Science, 2013. 205 p.

8. Ter-Minasova S.G. Language and Intercultural Communication. Moscow: Slovo, 2017.

9. Folomkina S.K. Teaching reading in a foreign language in a non-linguistic university: a teaching and methodological guide. Scien. ed.: N.I. Gez. 2nd ed., revised. Moscow: Higher School, 2005. 253 p.

10. Shchukin A.N. Methodology of teaching Russian as a foreign language: a textbook. 4th ed., ster. Moscow: Flinta, 2017. 509 p.

11. Yusupova Yu.R., Asaturova D.O. Russian cultural realities in the translation of literary works into English // Neofilologiya. 2022. Vol. 8. № 4. pp. 751-758.

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. Lewis M. The lexical approach: the state of ELT and a way forward. Hove: Language Teaching Publications, 1993. 200 p.

14. Lightbown P., Spada N. How languages are learned. Oxford: OUP, 2013.

15. Nation P. Learning vocabulary in another language. Cambridge: CUP, 2013.

16. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and methods in language teaching. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 410 p.

17. Schmitt N. Vocabulary in language teaching. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2000. xv, 224 p. ISBN 978-0-521-66938-2.

18. Webb S., Nation P. How vocabulary is learned. Oxford: OUP, 2017.

19. Wray A. Formulaic language and the lexicon. Cambridge: CUP, 2002.

Художественно-исполнительская интерпретация партий меццо-сопрано русской оперы в практике музыкальных вузов Китая

Ван Чэнь
Специалист-эксперт
Санкт-Петербургский государственный институт культуры
Санкт-Петербург, Россия
WCC_5197@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 15.05.2026
Принята 21.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 378.147:784.9
DOI 10.25726/p2622-6601-1943-g
EDN WCXWBP
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

Художественно-исполнительская интерпретация партий меццо-сопрано русского оперного репертуара в образовательной практике музыкальных вузов Китая сопряжена с одновременным освоением нескольких разнопорядковых пластов: фонетико-артикуляционного, вокально-технического, стилевого и драматургического. Несовпадение фонологических систем русского и китайского языков, отличие принципов регистровой организации голоса в европейской и национальной вокальных традициях, а также культурная дистанция по отношению к эмоционально-смысловому строю русской оперы образуют узел трудностей, преодоление которого предопределяет качество сценического воплощения. Цель работы – выявить устойчивые типологические трудности интерпретации меццо-сопрановых партий китайскими исполнителями и соотнести их с методическими средствами вузовской подготовки. Применены музыковедческий анализ партитур и вокальных партий, сравнительно-стилевой и понятийно-категориальный анализ, типологизация интерпретационных задач. Установлено, что наибольшее сопротивление вызывает не сама тесситура, а согласование грудного регистра с речитативно-декламационной природой русской оперной кантилены; драматургическая многоплановость меццо-сопрановых образов – Любаши, Марфы, Марины Мнишек, Кончаковны, Графини – требует перестройки привычных для национальной школы моделей сценического поведения. Соотнесение типологии трудностей с арсеналом методических приёмов показывает, что результативность подготовки достигается перераспределением акцента с тембрально-технической стороны на смыслопорождающую работу с поэтическим текстом и сценической интонацией, а не наращиванием числа упражнений.

Ключевые слова

меццо-сопрано, русская опера, художественно-исполнительская интерпретация, музыкальные вузы Китая, вокальная подготовка, русская вокальная школа, сценическая интонация, оперный репертуар.

Введение

Освоение русского оперного репертуара занимает заметное место в учебных планах вокальных кафедр музыкальных вузов Китая, и интерес к нему опирается на длительную предысторию: уже на

ранних этапах профессионализации китайского исполнительства решающее значение имела деятельность приглашённых русских музыкантов, о чём подробно пишут Ч. Ян и В.И. Климов (Ян, 2022). Сложившаяся за десятилетия преемственность вокальных установок обусловила то, что русская оперная классика воспринимается в китайской учебной среде не как экзотический материал, а как часть базового профессионального канона. Двустороннее движение художественных влияний, при котором и китайская сцена заимствует русские образцы, и русская культура осваивает китайский музыкальный опыт, прослеживает П. Сунь (Сунь, 2025). При этом партии меццо-сопрано до недавнего времени оставались на периферии исследовательского внимания, уступая по числу работ изучению сопрановых и теноровых партий.

Несоразмерность интереса объяснима составом репертуара: меццо-сопрановых ролей в русской опере количественно меньше, нежели сопрановых, однако драматургическая нагрузка на них, как правило, выше. Любаша в «Царской невесте» Н.А. Римского-Корсакова, Марфа в «Хованщине» и Марина Мнишек в «Борисе Годунове» М.П. Мусоргского, Кончаковна в «Князе Игоре» А.П. Бородина, Графиня и Полина в «Пиковой даме» П.И. Чайковского образуют ряд образов, в которых вокальная техника подчинена задаче психологической достоверности. Систематизированное описание вокальной подготовки китайских исполнителей к русским оперным партиям предложено в работе Цзячан Лу (Лу, 2025), где акцент сделан на фонетических и тесситурных затруднениях. Для сопрановых партий аналогичную проблематику, но с упором на зависимость трактовки от социокультурной среды, разрабатывает Ян Ян (Ян, 2024). Вопрос о специфике именно меццо-сопрановой интерпретации остаётся при этом слабо очерченным.

Противоречие, мотивирующее обращение к теме, заключается в расхождении между технической оснащённостью выпускников китайских вузов и неустойчивостью стилевого результата при исполнении русского материала. Восприятие европейской манеры пения в её соотнесении с национальной слуховой привычкой описывает Кэсинь Ван (Ван, 2022), фиксируя, что внешне корректное звуковедение нередко сопровождается смещением смысловых акцентов. Представляется дискуссионным распространённое допущение, согласно которому преодоление языкового барьера автоматически влечёт за собой адекватность интерпретации; в специализированной литературе консенсус по этому вопросу отсутствует. Настоящая работа исходит из предположения, что узел затруднений смещён с собственно тесситурной зоны в область согласования регистровой техники с речевой природой русской вокальной декламации, и ставит задачу типологизировать эти затруднения, сопоставив их с применяемыми в вузовской практике методическими средствами.

Материалы и методы исследования

Материалом послужили вокальные партии меццо-сопрано в операх М.И. Глинки, А.С. Даргомыжского, А.П. Бородина, М.П. Мусоргского, Н.А. Римского-Корсакова и П.И. Чайковского, рассматриваемые в их клавирной и партитурной редакциях, а также сложившиеся в музыкальных вузах Китая к 2024-2026 годам подходы к их разучиванию. Привлечён круг источников, описывающих условия подготовки китайских вокалистов и принципы освоения ими классического и традиционного пения; обобщение этих условий представлено у Сяосяо Сун (Song, 2022). Отдельную грань работы с китайскими обучающимися – терминологическую и коммуникативную – освещает В.А. Ворошилова (Ворошилова, 2023), чьи наблюдения учтены при описании методического взаимодействия.

Применён музыковедческий анализ вокальных партий, направленный на выявление тесситурных, ладо-интонационных и ритмо-декламационных характеристик меццо-сопрановых ролей; сравнительно-стилевой анализ позволил соотнести принципы звуковедения русской школы с установками национальной вокальной традиции. Понятийно-категориальный анализ использован для разграничения фонетического, вокально-технического, стилевого и драматургического пластов интерпретации. Типологизация интерпретационных задач опирается на сопоставление повторяющихся затруднений, фиксируемых при работе над разнохарактерными партиями, и проводится без привлечения данных опросов или сценических испытаний – исключительно на материале анализа нотного текста и описанной в публикациях вузовской практики.

Результаты и обсуждение

Положение меццо-сопрано в русской опере определяется особым соотношением тембровой плотности и речевой подвижности. Грудной регистр, на котором строится значительная часть меццо-сопрановой выразительности, в русском репертуаре редко используется как самоцель: он подчинён задаче передачи смыслового веса слова, что отличает русскую трактовку низкого женского голоса от итальянской, где приоритет нередко отдаётся кантиленной красоте линии. Вопрос о том, как русская вокальная школа формирует именно такую иерархию средств, поставлен Сунь Панем на примере воздействия её принципов на китайскую оперную композицию (Song, 2022); прослеженная им зависимость композиторских решений от усвоенных вокальных норм косвенно высвечивает и обратную задачу – перенос этих норм в исполнительскую практику.

Сопоставление с тем, как осваиваются на китайской сцене партии иного голосового типа, помогает очертить специфику меццо-сопрановой проблематики. Особенности работы над теноровыми партиями русского репертуара описаны Б. Хэ (Хэ, 2022): автор фиксирует, что наибольшая трудность возникает не в зоне верхних нот, а в переходных участках диапазона, где требуется сохранить разборчивость текста. Применительно к меццо-сопрано аналогичная зона смещена ниже и совпадает с участком, на котором китайская вокальная традиция привыкла использовать облегчённое, близкое к народной манере звукоизвлечение. Художественная концепция оперы, выстроенная на пересечении национальных и европейских установок, рассмотрена Ч. Чжаном и Е.В. Смагиной (Чжан, 2024); их разбор показывает, что согласование двух систем происходит не на уровне отдельного приёма, а на уровне общего интонационного замысла.

Опыт интерпретации западноевропейской вокальной музыки китайскими певцами даёт сопоставительный материал, поскольку обнажает повторяющиеся механизмы переноса. Анализ трактовки произведений Р. Штрауса вокалисткой Ли Хуэйцяо, выполненный Хуан Цзинчжи (Хуан, 2024), показывает, что зрелость интерпретации достигается тогда, когда фонетическая точность перестаёт восприниматься как конечная цель и подчиняется логике музыкальной фразы. К сходному выводу на ином материале приходит Ц. Хуан, исследуя исполнение песен Ф. Шуберта современными китайскими певцами (Хуан, 2023): расхождение между технически безупречным звуком и стилевой убедительностью оказывается устойчивым и не снимается одним лишь совершенствованием дикции. Перенос этих наблюдений на русский оперный материал правомерен с оговоркой, что декламационная насыщенность русской оперы выше, чем в камерной лирике, а значит, и требования к речевой стороне партии строже.

Освоение творческого наследия русских композиторов студентами вузов КНР сопряжено, как отмечает Ж. Вань (Вань, 2023), с необходимостью реконструировать культурный контекст, без которого музыкальный текст остаётся для исполнителя частично непрозрачным. Этот тезис приобретает особое значение для меццо-сопрановых партий, поскольку именно они чаще закреплены за персонажами, чья мотивация коренится в исторических и бытовых реалиях русской жизни. Встречное движение – освоение российскими студентами традиционной китайской оперы – описано Ян Цзиньяо и Н.И. Ануфриевой (Ян, 2025); симметрия задач, выявленная в этой работе, подтверждает, что трудность коренится в самом переходе между разными системами музыкального мышления, а не в недостаточной подготовленности одной из сторон. Методическая сторона преподавания вокально-фортепианного репертуара в художественных вузах, включая принципы отбора и последовательность освоения материала, систематизирована Ясюань Чэнь (Чэнь, 2022).

Отдельного рассмотрения заслуживает соотношение меццо-сопрановой партии с оркестровой фактурой русской оперы. В партиях драматического и историко-эпического плана голос нередко вступает в плотный оркестровый контекст, где задача состоит не в перекрытии звучности, а в её прорезании за счёт тембровой концентрации и чёткости согласных. Привычка национальной школы к мягкой, обтекаемой подаче низа вступает здесь в противоречие с требованием полётности, обеспечиваемой именно опорой и артикуляционной ясностью. Несовпадение установок проявляется не сразу: на уровне отдельной фразы звук может казаться полноценным, тогда как в ансамблевом или оркестровом окружении обнаруживается его недостаточная проекция.

Привлечение сведений о принципах вокальной подготовки в вузах КНР даёт основание различать

два слоя учебной работы – общеакадемический и репертуарно-специфический. Первый слой, связанный с постановкой дыхания, выравниванием регистров и формированием единой вокальной позиции, в целом совпадает с принятым в европейской традиции и осваивается обучающимися без специфических затруднений. Второй слой, охватывающий стилевое и языковое освоение конкретного репертуара, оказывается источником основной массы трудностей. Разграничение этих слоёв важно методически: оно показывает, что слабое место подготовки лежит не в базовой вокальной школе, прочно усвоенной к выпускному курсу, а в зоне перехода от универсальной техники к национально окрашенному материалу.

Накопленные наблюдения позволяют упорядочить меццо-сопрановый репертуар русской оперы по типу амплуа и вытекающим из него вокально-стилевым требованиям. Подобная систематизация служит исходной рамкой для последующего разбора затруднений, поскольку каждая категория ролей предъявляет к исполнительнице различающийся набор задач (табл. 1).

Таблица 1. Типология партий меццо-сопрано русской оперы по амплуа и вокально-стилевым требованиям

Тип амплуа	Характерные партии	Тесситурно-регистровая доминанта	Ведущее интерпретационное требование
Драматическое (страстно-конфликтное)	Любаша («Царская невеста»), Кончаковна («Князь Игорь»)	Опора на плотный грудной и центральный регистр	Сохранение тембровой насыщенности при речевой остроте реплик
Историко-эпическое	Марфа («Хованщина»), Марина Мнишек («Борис Годунов»)	Широкий центр с выходами в нижний регистр	Соединение распевности с декламационной весомостью слова
Лирико-характерное	Ольга («Евгений Онегин»), Полина («Пиковая дама»)	Ровный центральный регистр	Простота линии без обеднения эмоционального подтекста
Возрастное (характерно-бытовое)	Графиня («Пиковая дама»), Няня, Солоха («Черевички»)	Сниженная тесситура, речитативная подача	Перевес сценической интонации над вокальной кантиленой
Травести (брючные партии)	Ваня («Иван Сусанин»), Лель («Снегурочка»), Ратмир («Руслан и Людмила»)	Устойчивый нижний и центральный регистр	Перенастройка пластики и звукового образа на мужской характер

Источник: составлено автором.

Разведение ролей по амплуа обнаруживает, что унифицированный подход к разучиванию меццо-сопрановой партии в принципе невозможен: драматическая Любаша и возрастная Графиня требуют почти противоположных установок. Для первой ведущей задачей выступает удержание тембровой плотности на остром, почти речевом материале, тогда как для второй техническое совершенство звука вторично по отношению к точности сценической интонации. В китайской вузовской практике, ориентированной на выровненное академическое звуковедение, обе крайности оказываются непривычными, хотя и по разным причинам. Возрастные и характерно-бытовые партии вызывают сопротивление потому, что предполагают сознательный отказ от вокальной красоты в пользу характерности – приём, слабо востребованный в национальной традиции сольного академического пения.

Травестийные партии образуют отдельную зону трудностей. Перенастройка звукового образа на мужской характер при сохранении женского голосового аппарата требует не столько изменения тесситуры, сколько перестройки сценической пластики и интонационного жеста. Партия Вани в «Иване Сусанине» или Леля в «Снегурочке» предполагает, что исполнительница работает с условностью

оперного театра, принятой в русской традиции, но не имеющей прямого аналога в системе амплуа китайской музыкальной драмы. Несовпадение конвенций сценического перевоплощения оказывается здесь более существенным препятствием, нежели любые собственно вокальные параметры.

Следующий пласт затруднений лежит в области фонетики и артикуляции. Фонологические системы русского и китайского языков расходятся по ряду признаков, прямо влияющих на вокальную линию: тоновая природа китайского языка приучает к высотной маркировке слога, тогда как русская вокальная декламация требует подчинения слогового высотного контура мелодической линии композитора. Стечения согласных, редукция безударных гласных, позиционное смягчение – всё это не имеет функциональных соответствий в родной фонетике обучающихся и потому осваивается как чужеродный навык. Систематизация этих расхождений применительно к низкому женскому голосу представлена ниже (табл. 2).

Лирико-характерные партии, занимающие в таблице промежуточное положение, обманчиво просты. Ровный центральный регистр Ольги в «Евгении Онегине» или Полины в «Пиковой даме» не предъявляет заметных технических вызовов, и именно эта внешняя доступность чаще всего ведёт к обеднению трактовки. Простота линии в русской лирике не равнозначна простоте содержания: за сдержанным мелодическим рисунком стоит насыщенный эмоциональный подтекст, выявляемый через тончайшие отклонения темпа, динамики и тембра. Игнорирование этого подтекста даёт корректное, но безжизненное исполнение, которое технически не к чему предъявить, однако стилистически неубедительно.

Таблица 2. Фонетико-артикуляционные и вокально-технические затруднения китайских меццо-сопрано при освоении русской оперной партии

Область затруднения	Конкретное проявление	Влияние на вокальную линию	Направление преодоления
Тоновая интерференция	Перенос высотной маркировки слога из родного языка	Искажение мелодического контура, паразитные глиссандо	Сознательное отделение слоговой просодии от мелодии
Стечения согласных	Распев согласных групп, вставка призвуков	Размывание ритмической чёткости речитатива	Опора согласных на единый дыхательный импульс
Редукция безударных гласных	Полногласное произнесение всех слогов	Утяжеление фразы, потеря разговорной лёгкости	Освоение качественной редукции через речевой тренинг
Грудной регистр в речитативе	Облегчённая, близкая к народной, подача низа	Несоответствие тембровой весомости образу	Согласование грудного звучания с опорным дыханием
Переходные ноты (passaggio)	Заметная смена тембра при переходе регистров	Разрыв единой вокальной линии в кантилене	Выравнивание регистров на сглаженных упражнениях

Источник: составлено автором.

Распределение затруднений по областям выявляет неочевидную закономерность: наиболее устойчивое сопротивление вызывает не верхний участок диапазона, традиционно считающийся проблемным, а согласование грудного регистра с речитативно-декламационной фактурой. Именно в нижней и центральной зонах меццо-сопрановой тесситуры пересекаются сразу несколько разнопорядковых факторов – тоновая интерференция, привычка к облегчённой подаче низа и необходимость удерживать смысловую остроту русского текста. Сложение этих факторов даёт эффект, который не устраняется отработкой какого-либо одного приёма и требует одновременной перестройки нескольких навыков.

Показательно, что переходные ноты, отмеченные в нижней строке таблицы, хотя и осознаются

обучающимися как трудность, поддаются коррекции сравнительно предсказуемо: выравнивание регистров достигается отработанной системой упражнений, общей для академической школы независимо от национальной принадлежности певца. Напротив, редукция безударных гласных сопротивляется автоматизации, поскольку затрагивает не моторику голосового аппарата, а слуховое представление о норме произнесения. Эта асимметрия указывает на то, что граница между «техническим» и «языковым» затруднением проходит не там, где её обычно проводят: ряд формально фонетических проблем по существу относится к области слухового воспитания.

Третий пласт интерпретации – собственно драматургический – надстраивается над фонетическим и вокально-техническим и не может быть освоен прежде них, хотя по значимости для художественного результата превосходит оба. Меццо-сопрановые образы русской оперы редко однозначны: Марина Мнишек соединяет холодный расчёт с подлинной страстностью, Любаша движется от лирической открытости к мстительной решимости, Графиня существует на грани гротеска и трагедии. Передача этой многоплановости требует от исполнительницы владения сценической интонацией – категорией, лежащей на пересечении вокального интонирования и актёрского жеста. Соотношение интерпретационных задач с методическими средствами, применяемыми в вузовской практике, упорядочено в таблице 3.

Согласование грудного регистра с речитативной фактурой требует, по всей видимости, не локальной коррекции звукоизвлечения, а пересмотра самого представления о функции низкого участка диапазона. В русской оперной традиции грудной регистр несёт смысловую, а не только колористическую нагрузку: на нём выстраиваются переломные, психологически заряженные реплики. Усвоение этой функции предполагает, что обучающаяся перестаёт воспринимать низ как зону комфортного, облегчённого звучания и начинает работать им как средством драматического высказывания. Перестройка такого рода затрагивает слуховые ориентиры певицы и потому протекает медленнее, чем освоение собственно технических приёмов.

Сопоставление поведения разных областей затруднений во времени выявляет неравномерность их преодоления. Артикуляция стечений согласных и выравнивание переходных нот поддаются направленной тренировке и улучшаются сравнительно быстро, тогда как качественная редукция гласных и осмысленное использование грудного регистра требуют длительного слухового привыкания. Эта неравномерность создаёт характерную учебную ситуацию, при которой технические показатели партии выглядят благополучно уже на среднем этапе работы, а стилевая убедительность достигается значительно позже. Разрыв между техническим и стилевым созреванием партии служит косвенным признаком того, что узел трудностей лежит вне собственно моторной сферы.

Таблица 3. Соотношение интерпретационных задач и методических средств вузовской подготовки

Интерпретационная задача	Типовая трудность	Методическое средство	Ожидаемый результат
Освоение драматургического подтекста	Сведение образа к одному аффекту	Разбор либретто и литературного первоисточника	Многоплановость сценического поведения
Соединение слова и звука	Приоритет тембра над смыслом фразы	Речевое интонирование текста до пения	Подчинение вокальной линии смыслу
Стилевая дифференциация авторов	Унификация манеры под единый эталон	Сравнительный разбор стилей Мусоргского и Чайковского	Различение декламационного и кантиленного письма
Сценическое перевоплощение	Перенос привычных моделей поведения	Работа с условностью оперного амплуа	Достоверность образа в чужой конвенции
Ансамблевое взаимодействие	Автономность сольной линии	Совместная работа над дуэтными сценами	Включённость партии в драматургию целого

Источник: составлено автором.

Соотнесение задач со средствами обнаруживает, что наиболее результативные приёмы

расположены не в собственно вокальной, а в смежных областях – литературной и сценической. Разбор либретто и поэтического первоисточника, речевое интонирование текста до перехода к пению, работа с условностью амплуа дают больший прирост художественного качества, нежели дополнительная отработка звуковедения. Отсюда вытекает методический ориентир, расходящийся с распространённой в вузовской практике установкой на количественное наращивание вокальных упражнений: перераспределение учебного времени в пользу смыслопорождающей работы оказывается более продуктивным, чем его экстенсивное увеличение.

Стилевая дифференциация авторов заслуживает отдельного внимания, поскольку именно здесь чаще всего проявляется унифицирующая тенденция. Декламационное письмо Мусоргского, в котором вокальная линия следует за речевой интонацией почти буквально, и кантиленный мелодизм Чайковского, подчиняющий слово распеву, предъявляют к меццо-сопрано принципиально разные требования. Партия Марфы в «Хованщине» строится на длинных декламационных периодах, тогда как партия Полины в «Пиковой даме» опирается на завершённую романсовую форму. Перенос единой манеры на оба типа письма ведёт к стилевому смещению, которое слушательски ощущается даже при технически корректном исполнении.

Завершающий аналитический срез касается согласования трёх рассмотренных пластов в единое исполнительское решение. Фонетический, вокально-технический и драматургический уровни не выстраиваются строго последовательно: попытка довести до автоматизма фонетику прежде, чем сформировано понимание образа, ведёт к омертвлению вокальной линии, тогда как преждевременный акцент на сценической выразительности при неосвоенной артикуляции порождает приблизительность звука. Оптимальной оказывается параллельная, взаимоподдерживающая отработка пластов, при которой смысловая задача задаёт ориентир для технической, а не следует за ней. Обобщённое соотношение пластов и их взаимозависимостей сведено в таблице 4.

Ансамблевое взаимодействие, замыкающее перечень задач, обнаруживает зависимость, слабо заметную при сольной работе. Меццо-сопрановые партии русской оперы насыщены дуэтными и ансамблевыми сценами, в которых линия одного голоса осмысленна лишь в соотнесении с другими: сцена Любаши и Грязного, дуэт Полины и Лизы, ансамбли «Хованщины» строятся на взаимной реакции партий. Привычка к автономной отработке сольной линии, характерная для вузовского класса, вступает в противоречие с этой диалогической природой материала. Включённость партии в драматургию целого достигается только совместной работой, и её отсутствие сказывается на убедительности образа сильнее, чем отдельные технические погрешности.

Сценическое перевоплощение представляет, по совокупности наблюдений, наиболее культурно нагруженную из задач. Конвенции оперного театра, в рамках которых женский голос воплощает юношу-пажа или вестника, опираются на исторически сложившуюся в европейской традиции систему условностей; китайская музыкальная драма располагает собственной, не менее разработанной системой амплуа, однако принципы её устроены иначе. Перенос родных моделей сценического поведения на русский оперный материал порождает несоответствие, которое слушатель воспринимает как неточность образа, хотя его источник лежит не в вокальной, а в театрально-условной плоскости. Освоение чужой конвенции перевоплощения требует отдельной работы, не сводимой к совершенствованию звука.

Таблица 4. Взаимозависимость пластов интерпретации меццо-сопрановой партии

Пласт интерпретации	Что осваивается	Зависимость от других пластов	Риск при изолированной отработке
Фонетико-артикуляционный	Произношение, редукция, дикция	Базис для вокально-технического	Механическая точность без смысла
Вокально-технический	Регистры, дыхание, кантилена	Опирается на фонетику, служит драматургии	Красивый, но нейтральный звук
Стилевой	Различение авторских	Связывает технику с	Унификация

	манер письма	замыслом	разнородного материала
Драматургический	Образ, подтекст, сценическая интонация	Надстраивается над всеми предыдущими	Внешняя выразительность без опоры в звуке

Источник: составлено автором.

Сведение пластов в единую таблицу делает наглядной их иерархию по зависимости: каждый верхний уровень опирается на нижние, но придаёт им смысл, ради которого они осваиваются. Изолированная отработка любого из пластов порождает узнаваемый дефект – от механической дикции до беспредметной экспрессии, – и именно сочетание таких дефектов, а не отдельный из них, формирует то впечатление стилевой неточности, которое слушатель улавливает при исполнении русской оперной партии певицей, прошедшей выучку в иной традиции. Преодоление этого впечатления требует не локальной коррекции, а согласованной перестройки всей системы навыков.

Полученные данные складываются в пользу трактовки, обозначенной во введении: центр тяжести затруднений смещён из тесситурной зоны в область согласования регистровой техники с речевой природой русской вокальной декламации. Распространённое допущение о первичности языкового барьера получает уточнение – барьер существенен, но его преодоление само по себе не обеспечивает стилевой достоверности, поскольку та достигается на уровне интонационного замысла, объединяющего слово, звук и сценический жест. Меццо-сопрановый репертуар оказывается в этом отношении особенно показательным: концентрация драматургически насыщенных образов в сравнительно небольшом числе партий обнажает зависимость художественного результата от смысловой, а не от количественной стороны подготовки.

Сопоставление меццо-сопрановой проблематики с теноровой и сопрановой, затронутыми в обзорной части, подтверждает, что выявленная иерархия пластов не специфична для одного голосового типа, однако в случае меццо-сопрано проявляется наиболее рельефно. Концентрация драматургически сложных, психологически неоднозначных образов в сравнительно узком репертуарном поле повышает удельный вес смысловой работы и снижает значение чисто тесситурных факторов. Тем самым меццо-сопрановый материал русской оперы оказывается удобной моделью для проверки общего тезиса о первичности интонационного замысла по отношению к технической отделке – модели, на которой зависимость художественного результата от смыслопорождающей работы видна особенно отчётливо.

Полученная картина имеет прямое следствие для последовательности учебной работы. Раздельное, по принципу «сначала техника, затем образ», освоение пластов закрепляет за вокальной линией нейтральность, преодолеть которую на поздних этапах оказывается труднее, чем сформировать осмысленное интонирование с самого начала. Параллельная отработка, при которой поэтический текст и драматургическая задача вводятся одновременно с постановкой звука, позволяет избежать закрепления безразличной к смыслу манеры. Подобная организация процесса не удлиняет общий срок подготовки, однако перераспределяет внутри него соотношение технических и смысловых задач в пользу последних, что согласуется с выявленной иерархией пластов.

Заключение

Проведённый разбор очерчивает строение интерпретационной задачи, встающей перед китайской меццо-сопрано при обращении к русскому оперному репертуару, и разводит её на четыре взаимозависимых пласта – фонетико-артикуляционный, вокально-технический, стилевой и драматургический. Иерархия этих пластов такова, что каждый последующий опирается на предыдущие, однако определяющим для художественного итога оказывается верхний, драматургический уровень, ради которого осваиваются все нижние. Соответственно перенос акцента подготовки на смыслопорождающую работу с текстом и образом обоснован не методическим предпочтением, а самой структурой задачи.

Главный содержательный результат состоит в смещении предполагаемого центра трудностей.

Не верхняя тесситура и не сам по себе языковой барьер, а согласование грудного регистра с речитативно-декламационной фактурой русской оперы образует наиболее устойчивую зону сопротивления, в которой сходятся тоновая интерференция, привычка к облегчённой подаче низа и требование смысловой остроты слова. Граница между техническим и языковым затруднением проходит при этом не там, где её обычно помещают: часть формально фонетических проблем относится к области слухового воспитания и не снимается тренировкой моторики.

Драматургическая многоплановость меццо-сопрановых образов – от Любаши и Кончаковны до Графини и Марины Мнишек – предъявляет к исполнительнице требование владения сценической интонацией, в которой вокальное интонирование неотделимо от актёрского жеста. Освоение этого требования тормозится не вокальными причинами, а несовпадением конвенций сценического перевоплощения, особенно заметным в травестийных партиях. Различение декламационного письма Мусоргского и кантиленного мелодизма Чайковского выступает практическим критерием стилевой зрелости исполнительницы.

Итоговый вывод касается соотношения количественной и смысловой сторон вузовской подготовки. Результативность освоения русского меццо-сопранового репертуара китайскими исполнителями определяется перераспределением учебного усилия в пользу литературно-сценической и стилевой работы, а не наращиванием числа вокальных упражнений. Параллельная, взаимоподдерживающая отработка пластов, при которой смысловая задача задаёт ориентир для технической, обеспечивает то единство слова, звука и жеста, которое и опознаётся слушателем как стилевая достоверность.

Сложившаяся за десятилетия преемственность русской и китайской вокальных практик создаёт благоприятную почву для такого переноса акцента, поскольку базовая академическая школа, общая для обеих традиций, уже не требует специальных усилий к выпускному курсу. Высвобождаемый учебный ресурс целесообразно направлять на разбор литературного первоисточника, речевое интонирование и работу со сценической условностью. Именно в этой плоскости лежит резерв повышения качества исполнения русского меццо-сопранового репертуара китайскими певицами.

Список литературы

1. Ван К. Современный европейский оперный репертуар в музыкально-театральной культуре Китая» // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2022. № 1 (292). С. 114-119. DOI: 10.53598/2410-3489-2022-1-292-114-119
2. Вань Ж. Проблема освоения творческого наследия русских композиторов у студентов КНР // Педагогический научный журнал. 2023. Т. 6. № 5. С. 24-29.
3. Ворошилова В.А. Музыкальная лексика китайского языка: опыт осмысления профессиональной коммуникации с китайскими студентами // Музыкальное образование и наука. 2023. № 1 (18). С. 28-37.
4. Лу Цзячан. Особенности вокальной подготовки китайских исполнителей к партиям в русских операх // Искусство и образование. 2025. № 9 (161). С. 77-92.
5. Сунь П. Влияние китайской оперы на русскую музыкальную культуру: исторический анализ и современные тенденции // Культура и цивилизация. 2025. Т. 15. № 4-1. С. 313-320.
6. Сунь Пань. Влияние русской вокальной школы на оперу «Белая змея» (1945) Хэ Лутина и Ма Кэ: музыковедческий анализ // Искусство и образование. 2025. № 10 (162). С. 32-38.
7. Хуан Ц. Исполнительские особенности песен Ф. Шуберта в трактовке современных китайских певцов // Университетский научный журнал. 2023. № 73. С. 49-55.
8. Хуан Цзинчжи. Особенности интерпретации вокалисткой Ли Хуэйцяо некоторых произведений Р. Штрауса // Университетский научный журнал. 2024. № 78. С. 94–98. DOI: 10.25807/22225064_2024_78_94.
9. Хэ Б. Русский оперный репертуар на сценах Китая: особенности освоения теноровых партий // Университетский научный журнал. 2022. № 71. С. 100-106.
10. Чжан Ч., Смагина Е.В. «Скорбь об ушедшей» Ши Гуаннаня: художественная концепция

оперы в контексте национальных и европейских культурных традиций // Культурная жизнь Юга России. 2024. № 1 (92). С. 120-131.

11. Чэнь Я. Исследование преподавания фортепианного искусства сопровождения в китайских художественных вокальных песнях // Дом театра. 2022. № 31. С. 81-83.

12. Ян Цзиньяо, Ануфриева Н.И. Формирование навыков изучения традиционной китайской оперы у российских студентов-вокалистов: психолого-педагогический аспект // Искусство и образование. 2025. № 4 (156). С. 238-246.

13. Ян Ч., Климов В.И. Роль русских музыкантов на ранних этапах становления китайского музыкального исполнительства // Наука и школа. 2022. № 4. С. 122-127.

14. Ян Ян. Влияние социальной среды на интерпретацию партий сопрано в операх китайских композиторов конца XX века // Культура и цивилизация. 2024. Т. 14. № 10-1. С. 255-262.

15. Song X. Principles of students' mastery of traditional and classical vocal music in universities in the PRC // International Centre of Art and Education Bulletin. 2022. № 1. pp. 342-353.

Artistic and performance interpretation of mezzo-soprano parts of Russian opera in the practice of music universities of China

Wang Chen
Specialist Expert
Saint-Petersburg State Institute of Culture
Saint Petersburg, Russia
WCC_5197@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 15.05.2026
Accepted 21.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 378.147:784.9
DOI 10.25726/p2622-6601-1943-g
EDN WCXWBP
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 artistic and performance interpretation of mezzo-soprano parts of the Russian operatic repertoire within the educational practice of music universities of China involves the simultaneous mastering of several heterogeneous layers: phonetic and articulatory, vocal and technical, stylistic, and dramaturgical. The divergence between the phonological systems of the Russian and Chinese languages, the difference in the principles of register organisation of the voice in the European and the national vocal traditions, and the cultural distance towards the emotional and semantic structure of Russian opera form a cluster of difficulties whose resolution predetermines the quality of stage embodiment. The aim of the work is to identify the stable typological difficulties of interpreting mezzo-soprano parts by Chinese performers and to correlate them with the methodological means of university training. The methods applied are the musicological analysis of scores and vocal parts, comparative-stylistic and conceptual-categorial analysis, and the typologisation of interpretive tasks. It is established that the greatest resistance is caused not by the tessitura itself but by the coordination of the chest register with the recitative-declamatory nature of the Russian operatic cantilena; the dramaturgical multidimensionality of mezzo-soprano images – Lyubasha, Marfa, Marina Mniszek, Konchakovna, the Countess

– requires a restructuring of the stage-behaviour models habitual for the national school. Correlating the typology of difficulties with the set of methodological devices shows that the effectiveness of training is achieved by shifting the emphasis from the timbral-technical side to the meaning-generating work with the poetic text and the stage intonation, rather than by increasing the number of exercises.

Keywords

mezzo-soprano, Russian opera, artistic and performance interpretation, music universities of China, vocal training, Russian vocal school, stage intonation, operatic repertoire.

References

1. Wang K. Contemporary European opera repertoire in the musical and theatrical culture of China // Adyghe State University Bulletin. Series 2: Philology and Art History. 2022. № 1 (292). pp. 114-119. DOI: 10.53598/2410-3489-2022-1-292-114-119
2. Wan R. The problem of mastering the creative legacy of Russian composers among students of the PRC // Pedagogical Scientific Journal. 2023. Vol. 6. № 5. pp. 24-29.
3. Voroshilova V.A. Musical vocabulary of the Chinese language: an experience of reflecting on professional communication with Chinese students // Music Education and Science. 2023. № 1 (18). pp. 28-37.
4. Lu J. Features of vocal training of Chinese performers for roles in Russian operas // Art and Education. 2025. № 9 (161). pp. 77-92.
5. Sun P. The influence of Chinese opera on Russian musical culture: historical analysis and current trends // Culture and Civilization. 2025. Vol. 15. № 4-1. pp. 313-320.
6. Sun P. The influence of the Russian vocal school on the opera "The White Snake" (1945) by He Luting and Ma Ke: a musicological analysis // Art and Education. 2025. № 10 (162). pp. 32-38.
7. Huang J. Performance features of F. Schubert's songs as interpreted by contemporary Chinese singers // University Scientific Journal. 2023. № 73. pp. 49-55.
8. Huang J. Features of the interpretation of some works by R. Strauss by the vocalist Li Huiqiao // University Scientific Journal. 2024. № 78. pp. 94-98. DOI: 10.25807/22225064_2024_78_94
9. He B. Russian opera repertoire on Chinese stages: features of mastering tenor roles // University Scientific Journal. 2022. № 71. pp. 100-106.
10. Zhang C., Smagina E.V. "Regret for the Past" by Shi Guangnan: the artistic concept of the opera in the context of national and European cultural traditions // Cultural Life of the South of Russia. 2024. № 1 (92). pp. 120-131.
11. Chen Y. A study of teaching the art of piano accompaniment in Chinese art songs // House of Theatre. 2022. № 31. pp. 81-83.
12. Yang J., Anufrieva N.I. Developing the skills of studying traditional Chinese opera in Russian vocal students: a psychological and pedagogical aspect // Art and Education. 2025. № 4 (156). pp. 238-246.
13. Yang C., Klimov V.I. The role of Russian musicians in the early stages of the formation of Chinese musical performance // Science and School. 2022. № 4. pp. 122-127.
14. Yang Y. The influence of the social environment on the interpretation of soprano roles in operas by Chinese composers of the late 20th century // Culture and Civilization. 2024. Vol. 14. № 10-1. pp. 255-262.
15. Song X. Principles of students' mastery of traditional and classical vocal music in universities in the PRC // International Centre of Art and Education Bulletin. 2022. № 1. pp. 342-353.

Формирование межкультурной компетенции китайских школьников средствами учебника русского языка

Ван На
Специалист-эксперт
Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова
Элиста, Россия
493844247@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Зинаида Очировна Кекеева
Доктор педагогических наук, профессор
Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова
Элиста, Россия
kekeeva-zo@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.06.226
Принята 15.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 372.881
DOI 10.25726/g0032-7510-3659-t
EDN GYBXMG
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования межкультурной компетенции китайских школьников средствами учебника русского языка. Актуальность исследования обусловлена необходимостью перехода от усвоения языковых знаний к развитию способности учащихся понимать культурно обусловленные значения, сопоставлять явления родной и изучаемой культур и использовать русский язык в ситуациях межкультурного общения. Раскрывается содержание межкультурной компетенции как интегративного качества личности, включающего когнитивный, коммуникативно-прагматический, аксиологический и сопоставительно-рефлексивный компоненты. Особое внимание уделяется межкультурному потенциалу учебника русского языка, который реализуется через текстовый, лексико-семантический, диалогический, визуальный, страноведческий и упражненческий материалы. Обосновываются методические принципы работы с учебником: диалог культур, сопоставление русской и китайской культур, коммуникативная направленность, возрастная и языковая доступность, связь культурной информации с речевой практикой. Описывается четырёхэтапный алгоритм работы с культурным материалом учебника, включающий предтекстовый, текстовый, послетекстовый и рефлексивный этапы, а также определяются критерии оценки методической эффективности учебника в формировании межкультурной компетенции. Делается вывод о том, что учебник может выступать эффективным инструментом межкультурно ориентированного обучения при условии целенаправленной организации коммуникативной, сопоставительной и рефлексивной деятельности учащихся.

Ключевые слова

межкультурная компетенция, китайские школьники, русский язык как иностранный, учебник русского языка, межкультурно ориентированное обучение.

Введение

В условиях расширения российско-китайского образовательного, культурного и гуманитарного взаимодействия возрастает значение обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации. Для китайских школьников русский язык выступает не только как учебный предмет, но и как инструмент освоения иной культурной картины мира, понимания норм речевого поведения, ценностных ориентиров и коммуникативных традиций носителей языка. В связи с этим одной из актуальных задач современной методики преподавания русского языка как иностранного является формирование межкультурной компетенции учащихся.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в практике обучения китайских школьников русскому языку культурный компонент нередко рассматривается как дополнительный страноведческий материал, не всегда включённый в систему речевой и коммуникативной деятельности. Между тем усвоение отдельных фактов о России само по себе не обеспечивает готовности учащихся к межкультурному общению. Для формирования межкультурной компетенции необходимо, чтобы культурная информация становилась предметом осмысления, сопоставления с родной культурой, интерпретации и практического использования в ситуациях общения.

Особая роль в данном процессе принадлежит учебнику русского языка, поскольку именно он определяет содержание, последовательность и методическую организацию обучения. Учебник содержит тексты, диалоги, лексико-семантический материал, иллюстрации, страноведческие сведения и систему упражнений, которые при целенаправленном использовании могут способствовать развитию у китайских школьников знаний о русской культуре, умений культурно уместного речевого поведения, уважительного отношения к иной культуре и способности к рефлексии.

Цель статьи – выявить методический потенциал учебника русского языка в формировании межкультурной компетенции китайских школьников и определить основные способы его реализации в учебном процессе.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: раскрыть содержание понятия «межкультурная компетенция» применительно к китайской школьной аудитории; охарактеризовать её основные компоненты; определить межкультурный потенциал текстового, лексико-семантического, диалогического, визуального и упражненческого материала учебника; обосновать методические принципы, этапы и приёмы работы с учебником, направленные на развитие межкультурной компетенции учащихся.

Объектом исследования является процесс обучения китайских школьников русскому языку. Предмет исследования – формирование межкультурной компетенции средствами учебника русского языка. В работе используются анализ научно-методической литературы, обобщение методического опыта, лингвокультурный анализ учебного материала и методическое моделирование заданий межкультурной направленности.

Научная новизна исследования заключается в уточнении роли учебника русского языка как комплексного средства формирования межкультурной компетенции китайских школьников. Практическая значимость состоит в том, что предложенные принципы, этапы и приёмы работы с учебником могут быть использованы при организации межкультурно ориентированного обучения русскому языку в китайской школе.

Материалы и методы исследования

В современной методике обучения иностранным языкам межкультурная компетенция рассматривается как необходимое условие полноценного иноязычного общения. Владение языком не ограничивается усвоением его фонетической, лексической и грамматической системы, поскольку язык функционирует в определённом культурном пространстве и отражает ценности, нормы поведения, способы мышления и коммуникативные традиции его носителей. В связи с этим межкультурная компетенция понимается как интегративное качество личности учащегося, обеспечивающее способность понимать культурно обусловленные значения, соотносить явления родной и изучаемой культур и выбирать речевое поведение, адекватное конкретной ситуации общения.

Такой подход опирается на положение о неразрывной связи языка и культуры. С.Г. Тер-Минасова подчёркивает, что изучение иностранного языка неизбежно связано с освоением иной картины мира и требует готовности к пониманию культурных различий (Тер-Минасова, 2000). Следовательно, межкультурная компетенция не может быть сведена к знанию отдельных страноведческих фактов. Она предполагает способность интерпретировать культурные смыслы, предупреждать коммуникативные недоразумения и участвовать в диалоге культур. В концепции М. Байрама межкультурная коммуникативная компетенция включает знания, установки, умения интерпретации, соотнесения и взаимодействия, а также способность к критическому осмыслению культурных явлений (Byram, 1997). Данный подход особенно значим для обучения русскому языку как иностранному, поскольку ориентирует учебный процесс не только на языковую правильность, но и на культурную уместность речи.

Результаты и обсуждение

Применительно к китайским школьникам межкультурную компетенцию целесообразно рассматривать как совокупность четырёх взаимосвязанных компонентов. Когнитивный компонент включает знания о русской культуре, традициях, национальных реалиях, речевом этикете и повседневной жизни. Однако эти знания имеют методическую ценность лишь в том случае, если они сопровождаются осмыслением их культурного содержания. Так, такие реалии, как Отчество, Масленица, дача, День Победы, Красная площадь, требуют не только перевода, но и лингвокультурного комментария, раскрывающего их место в русской культуре.

1. Коммуникативно-прагматический компонент предполагает умение использовать языковые средства с учётом ситуации общения, статуса собеседника, степени официальности и норм речевого этикета. Для китайских учащихся особую трудность могут представлять выбор форм ты и вы, употребление имени и отчества, формулы приветствия, благодарности, просьбы, приглашения, отказа и извинения. Именно здесь проявляется различие между формальным знанием языковых средств и способностью применять их в культурно приемлемой форме.
2. Аксиологический компонент связан с формированием уважительного отношения к русской культуре и готовности воспринимать культурные различия без стереотипизации. Межкультурное обучение должно быть направлено не на противопоставление русской и китайской культур, а на осознание их своеобразия и выявление точек соприкосновения. В китайских исследованиях подчёркивается, что развитие межкультурной компетенции предполагает не только усвоение знаний о другой культуре, но и формирование открытости, толерантности и способности к культурной адаптации (Gao, 2002).
3. Особое значение имеет сопоставительно-рефлексивный компонент, обеспечивающий способность учащихся сравнивать русскую и китайскую культуры, осознавать сходства и различия, анализировать собственные культурные установки и корректировать коммуникативное поведение. Для китайских школьников данный компонент особенно важен, поскольку восприятие русской культуры нередко осуществляется через призму родной культурной традиции. Перенос привычных норм китайского речевого поведения на русскоязычное общение может приводить к трудностям в интерпретации коммуникативных ситуаций. Поэтому обучение должно включать задания на сравнение, объяснение, обсуждение и рефлексию.

Специфика китайских школьников как субъектов межкультурного обучения определяется как возрастными особенностями, так и влиянием национальной образовательной традиции. Китайская школа традиционно ориентирована на системность, дисциплину, уважение к учителю и прочное усвоение учебного материала. Эти особенности способствуют последовательному овладению языковыми знаниями, однако могут затруднять выполнение заданий, требующих свободного обсуждения, выражения личной позиции и самостоятельной интерпретации культурных различий. Поэтому формирование межкультурной компетенции должно сочетать объяснение, наглядность и чёткую организацию учебной деятельности с коммуникативными, сопоставительными и рефлексивными формами работы.

К числу наиболее значимых трудностей относятся недостаточное понимание русских форм

обращения, различий между официальным и неофициальным общением, норм речевого этикета, особенностей невербального поведения, а также ограниченные знания о российских праздниках, семейных традициях, школьной жизни и повседневной коммуникации. В связи с этим культурный материал должен быть адаптирован к возрасту, языковому уровню и познавательным возможностям учащихся, а его изучение должно быть связано с речевой практикой.

В этих условиях особую роль приобретает учебник русского языка, поскольку именно он задаёт содержание, последовательность и методическую логику обучения. Учебник выступает источником языковой, культурной и коммуникативной информации, а также средством моделирования ситуаций межкультурного общения. Через тексты, диалоги, упражнения, иллюстрации, культурные комментарии и проектные задания он может обеспечивать формирование всех компонентов межкультурной компетенции: знаний о культуре, умений речевого поведения, ценностного отношения и способности к рефлексии.

Методический потенциал учебника реализуется в полной мере только при условии целенаправленной работы с культурным содержанием. Если страноведческий материал представлен лишь как справочная информация, его влияние на развитие межкультурной компетенции остаётся ограниченным. Напротив, задания на сопоставление русской и китайской культур, анализ речевых ситуаций, обсуждение культурных различий, создание диалогов и выполнение мини-проектов позволяют превратить учебник в инструмент межкультурно ориентированного обучения. Следовательно, учебник русского языка должен рассматриваться не только как средство усвоения языкового материала, но и как методическая система, обеспечивающая переход от знания языка к участию в диалоге культур.

Таким образом, теоретико-методологической основой формирования межкультурной компетенции китайских школьников является понимание обучения русскому языку как процесса, объединяющего языковой, коммуникативный, культурный и рефлексивный аспекты. Межкультурная компетенция формируется тогда, когда учащийся не только получает сведения о русской культуре, но и учится понимать культурные смыслы, сопоставлять их с родной культурой, выбирать уместные речевые средства и осознанно участвовать в межкультурном общении. Именно поэтому дальнейший анализ учебника русского языка должен быть направлен на выявление его текстового, лексического, диалогического, визуального и упражненческого потенциала в формировании указанных компонентов.

Межкультурный потенциал учебника русского языка определяется не столько объёмом страноведческой информации, сколько степенью её включённости в языковую, коммуникативную и рефлексивную деятельность учащихся. Современный учебник РКИ должен рассматриваться как целостная методическая система, моделирующая не только языковой материал, но и условия его культурно уместного употребления (Бердичевский, 2012).

Одним из основных источников межкультурной информации выступает текстовый материал. Через учебные тексты китайские школьники знакомятся с русской повседневной жизнью, семьёй, школой, городским пространством, праздниками, традициями и формами общения. При этом текст выполняет не только информативную, но и культурно-интерпретационную функцию: он вводит учащихся в систему норм, ценностей и моделей поведения носителей русского языка. Так, тексты о российской школе могут раскрывать не только тематическую лексику, но и особенности отношений между учителем и учеником, организации школьной жизни, участия детей в праздниках и внеучебной деятельности.

Методическая ценность текста возрастает, если учащиеся не ограничиваются извлечением фактической информации, а выявляют культурные смыслы: какие нормы поведения отражены в тексте, чем данная ситуация отличается от китайской, какие речевые модели могут быть использованы в реальном общении. Адаптированные тексты обеспечивают доступность материала на начальном и среднем этапах обучения, тогда как элементы аутентичных текстов приближают учащихся к естественной языковой и культурной среде.

Значительный межкультурный потенциал содержит лексико-семантический материал. Особую роль играют культурно маркированные единицы: реалии, имена собственные, топонимы, названия праздников, блюд, предметов быта и форм речевого этикета. Такие слова и выражения, как Масленица, День Победы, Красная площадь, матрёшка, борщ, блины, дача, Отчество, местоимения «ты» и «вы,» не

могут быть усвоены только посредством перевода. Они требуют лингвокультурного комментария, поскольку слово в обучении иностранному языку обладает не только предметным, но и национально-культурным содержанием (Верещагин, 1990).

Для китайских школьников безэквивалентная и фоновая лексика может становиться источником межкультурных трудностей. Например, дача обозначает не просто загородный дом, а элемент российской повседневной культуры; отчество связано с нормами официального и уважительного обращения; Масленица предполагает знание народной традиции и праздничной символики. Поэтому работа с такой лексикой должна включать объяснение культурного контекста, сопоставление с китайскими реалиями и выполнение контекстуальных упражнений.

Диалогический и речевой материал учебника важен для формирования коммуникативно-прагматического компонента межкультурной компетенции. Диалоги должны служить не только образцами грамматических структур, но и моделями русского речевого поведения. Через них учащиеся осваивают формулы приветствия, обращения, благодарности, извинения, приглашения, просьбы, согласия, несогласия и отказа. Особенно значимым является анализ ситуации общения: кто говорит, кому, с какой целью, в какой обстановке и какие речевые средства являются уместными.

Страноведческий и визуальный материал – иллюстрации, фотографии, карты, схемы, культурные справки создаёт наглядную основу для восприятия русской культуры. Для школьников он особенно важен, поскольку снижает абстрактность культурной информации и способствует наблюдению, описанию, сравнению и интерпретации. В китайской аудитории такие материалы могут усиливать мотивацию к изучению русского языка, если используются в коммуникативных заданиях, ролевых ситуациях, виртуальных экскурсиях и обсуждении культурных фактов (Дишкант, 2018).

Вместе с тем наличие страноведческой информации само по себе не обеспечивает формирования межкультурной компетенции. Если учащиеся лишь запоминают факты о России, не сопоставляя их с родной культурой и не применяя в речевой практике, межкультурный потенциал учебника остаётся нереализованным. Поэтому визуальные и страноведческие элементы должны сопровождаться заданиями аналитического характера: что изображено, какую культурную информацию несёт материал, какие сходства и различия обнаруживаются при сопоставлении с китайской культурой.

Ключевым показателем межкультурной направленности учебника является система упражнений. Культурное содержание начинает работать на формирование компетенции только тогда, когда задания организуют активную деятельность учащихся: понимание, сравнение, интерпретацию и практическое использование культурной информации. Особую ценность имеют упражнения на выявление культурно значимых единиц, объяснение реалий, сопоставление русских и китайских традиций, анализ речевых ситуаций, составление диалогов, выполнение мини-проектов и рефлексивное обсуждение межкультурных различий.

Сопоставительные задания позволяют рассматривать русскую культуру не изолированно, а в диалоге с китайской. Сравнение празднования Нового года в России и Праздника весны в Китае, форм обращения к старшим, школьных традиций, поведения в гостях или способов выражения благодарности помогает учащимся осознавать как различия, так и точки соприкосновения двух культур. Коммуникативные задания переводят культурные знания в речевое действие, а рефлексивные формируют способность анализировать причины возможных межкультурных недоразумений.

Современные исследования учебников РКИ показывают, что культурное содержание может рассматриваться как особая «культурная карта» учебника, отражающая распределение национально-культурно маркированной лексики, тематические доминанты и степень представленности разных сфер жизни (У, 2026). Такой подход позволяет оценивать не только наличие культурного материала, но и его системность, методическую функцию и способность обеспечивать развитие межкультурной компетенции.

Таким образом, межкультурный потенциал учебника русского языка реализуется через взаимодействие текстового, лексико-семантического, диалогического, визуального и упражненческого компонентов. Тексты вводят учащихся в культурный контекст; лексика раскрывает национально-культурную специфику языковых единиц; диалоги моделируют речевое поведение; страноведческий и

визуальный материал создаёт основу для культурного анализа; система упражнений обеспечивает переход от знания к интерпретации и коммуникативному действию. Следовательно, учебник становится эффективным средством формирования межкультурной компетенции лишь тогда, когда культурный материал включён в систему заданий, ориентированных на понимание, сопоставление, рефлексию и использование языка в ситуациях межкультурного общения.

Формирование межкультурной компетенции китайских школьников средствами учебника русского языка должно строиться не как передача отдельных сведений о России, а как последовательная организация учебной деятельности, направленной на понимание, сопоставление, интерпретацию и практическое использование культурной информации. В методическом отношении работа с учебником должна опираться на принципы диалога культур, сопоставления русской и китайской культур, коммуникативной направленности, возрастной и языковой доступности, а также связи культурного содержания с речевой практикой.

Принцип диалога культур предполагает, что русская культура рассматривается не изолированно и не как объект механического запоминания, а в соотнесении с культурным опытом учащихся. В этом случае школьники не только получают знания о России, но и учатся осознавать специфику собственной культуры. П.В. Сысоев подчёркивает значимость культурного самоопределения обучающихся в условиях языкового поликультурного образования, что особенно важно при обучении иностранному языку как средству межкультурного взаимодействия (Сысоев, 2004). Для китайских школьников данный принцип позволяет избежать одностороннего усвоения страноведческих фактов и перевести изучение культуры в плоскость сравнения, объяснения и личностного осмысления.

Принцип сопоставления русской и китайской культур является одним из наиболее продуктивных в работе с межкультурным материалом учебника. Он позволяет выявлять не только различия, но и точки соприкосновения двух культур: отношение к семье и школе, формы приветствия и обращения, традиции празднования, правила поведения в гостях, способы выражения благодарности, просьбы или несогласия. Сопоставление должно быть методически управляемым: учащимся необходимо предлагать вопросы, таблицы, речевые опоры и ситуации, позволяющие увидеть культурные различия без оценочного противопоставления.

Принцип коммуникативной направленности требует, чтобы культурная информация была включена в речевую деятельность. Знание о русских праздниках, формах обращения или правилах речевого этикета становится методически значимым только тогда, когда учащийся использует его в диалоге, ролевой игре, устном сообщении, проекте или обсуждении. В исследованиях по социокультурному подходу подчёркивается эффективность интерактивных форм обучения, включая ролевые и деловые игры, дискуссии и коллективное обсуждение культурных ситуаций (Слепцова, 2010). Следовательно, учебник должен использоваться как основа для моделирования реального или условно-реального межкультурного общения.

Принцип возрастной и языковой доступности предполагает отбор культурного материала с учётом уровня владения русским языком, познавательных возможностей и интересов школьников. На начальном этапе целесообразно использовать наглядные материалы, короткие тексты, диалоги бытового характера, фотографии, схемы, мини-комментарии и задания репродуктивно-коммуникативного типа. На среднем этапе возможно расширение содержания за счёт сравнительных заданий, проблемных вопросов, мини-проектов и самостоятельной работы с культурно маркированной лексикой. При этом культурный материал не должен перегружать учащихся, а должен служить опорой для речевого действия.

Эффективной формой организации работы с межкультурным материалом учебника является четырёхэтапный алгоритм: предтекстовый, текстовый, послетекстовый и рефлексивный этапы. На предтекстовом этапе актуализируются фоновые знания учащихся, прогнозируется тема, вводятся ключевые реалии и снимаются возможные лингвокультурные трудности. Например, перед чтением текста о Масленице учитель может предложить учащимся вспомнить китайские весенние праздники, обсудить символику праздничной еды и предположить, какую роль блины играют в русской традиции.

На текстовом этапе осуществляется чтение или прослушивание материала, выделение

культурно значимых единиц, понимание фактической и скрытой культурной информации. Учащиеся могут находить в тексте реалии, формы обращения, элементы речевого этикета, описания бытовых ситуаций и объяснять их значение с опорой на контекст. Важно, чтобы работа не сводилась к переводу: учащиеся должны видеть, какие культурные нормы отражены в тексте и как они связаны с речевым поведением персонажей.

Послетекстовый этап направлен на обсуждение и коммуникативное использование культурной информации. Здесь целесообразны задания на сравнение русской и китайской традиций, составление диалогов, анализ речевых ситуаций, заполнение таблицы «Россия – Китай», подготовку устного сообщения или выполнение мини-проекта. Например, после изучения темы «Школа» учащимся можно предложить проект «Школьная жизнь в России и Китае», включающий сравнение расписания, отношений между учителем и учеником, школьных праздников и внеучебной деятельности.

Рефлексивный этап обеспечивает осмысление культурных различий и собственного коммуникативного опыта. Учащиеся формулируют выводы о том, какие элементы русской культуры были для них новыми, какие сходства и различия они обнаружили, какие ситуации могут вызвать трудности в общении. Такая работа способствует развитию не только знаний, но и способности к культурной интерпретации. В этом отношении межкультурная компетенция формируется как совокупность языковых, коммуникативных и культурных умений, что соответствует современному пониманию её структуры в методике обучения иностранным языкам (Семенова, 2022).

К числу наиболее эффективных приёмов работы с учебником относятся лингвокультурный комментарий, сравнительная таблица, анализ речевых ситуаций, ролевая игра, мини-проект, культурный дневник учащегося, создание тематического словаря реалий и обсуждение проблемных межкультурных ситуаций. Лингвокультурный комментарий необходим при работе с безэквивалентной и фоновой лексикой: отчество, дача, Масленица, День Победы, Красная площадь, ты и вы. Сравнительная таблица помогает систематизировать наблюдения учащихся и избежать поверхностного сопоставления. Ролевая игра позволяет перевести культурные знания в опыт речевого поведения, например в ситуациях «знакомство российского и китайского школьника», «приглашение в гости», «разговор с учителем», «поздравление с праздником».

Проектная деятельность расширяет возможности учебника, поскольку побуждает учащихся самостоятельно отбирать, структурировать и представлять культурную информацию. Мини-проекты «Русские и китайские праздники», «Школьная жизнь в России и Китае», «Русская кухня глазами китайского школьника», «Как обратиться к собеседнику по-русски» позволяют соединить языковую практику, культурное содержание и личностную позицию учащегося. Культурный дневник, в свою очередь, может использоваться как средство регулярной рефлексии: школьники фиксируют новые культурные факты, трудные для понимания ситуации, различия между русским и китайским речевым поведением.

Особое место занимают задания на анализ проблемных межкультурных ситуаций. Например, учащимся можно предложить объяснить, почему в одной ситуации уместно обращение по имени и отчеству, а в другой – по имени; почему прямой отказ может восприниматься по-разному; какие трудности могут возникнуть у китайского школьника в российской семье; как правильно выразить благодарность, просьбу или приглашение. Такие задания формируют способность видеть культурную обусловленность речевого поведения и выбирать адекватную коммуникативную стратегию. Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам предполагает именно такую организацию учебного процесса, при которой язык усваивается через моделирование значимых ситуаций общения (Павлова, 2019).

Методическая эффективность учебника может быть оценена по ряду критериев. К ним относятся представленность культурно значимого материала, наличие заданий на сравнение культур, связь культурной информации с коммуникативной практикой, учёт возрастных особенностей китайских школьников, наличие визуального и страноведческого сопровождения, возможность формирования уважительного отношения к другой культуре, а также развитие рефлексии и самостоятельной исследовательской активности учащихся. При этом важен не только сам факт включения культурной

информации в учебник, но и характер работы с ней: ведёт ли она к речевому действию, сопоставлению, интерпретации и осознанию культурных различий.

Таким образом, методика формирования межкультурной компетенции средствами учебника русского языка должна представлять собой целостную систему принципов, этапов, приёмов и критериев оценки. Учебник становится эффективным средством межкультурного обучения тогда, когда его тексты, диалоги, лексический материал, иллюстрации и упражнения используются не разрозненно, а в логике постепенного перехода от восприятия культурной информации к её осмыслению, сопоставлению с родной культурой и применению в ситуациях общения. Именно такая организация работы позволяет сформировать у китайских школьников не только знания о русской культуре, но и способность к уважительному, осознанному и коммуникативно уместному участию в диалоге культур.

Заключение

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что формирование межкультурной компетенции китайских школьников является необходимым условием эффективного обучения русскому языку. Межкультурная компетенция включает не только знания о русской культуре, но и способность понимать культурно обусловленные значения, сопоставлять явления русской и китайской культур, выбирать уместные речевые средства и участвовать в диалоге культур. Учебник русского языка обладает значительным потенциалом для решения данной задачи, поскольку объединяет текстовый, лексико-семантический, диалогический, визуальный, страноведческий и упражненческий компоненты. Однако этот потенциал реализуется только при условии, что культурный материал не остаётся справочной информацией, а включается в речевую, сопоставительную, коммуникативную и рефлексивную деятельность учащихся.

Эффективная методика работы с учебником должна строиться на принципах диалога культур, сопоставления родной и изучаемой культур, коммуникативной направленности, возрастной и языковой доступности, а также связи культурной информации с речевой практикой. Наиболее продуктивными являются задания, направленные на анализ культурно маркированной лексики, сравнение русской и китайской традиций, моделирование речевых ситуаций, выполнение ролевых игр, мини-проектов и рефлексивное обсуждение межкультурных различий. Таким образом, учебник русского языка может выступать не только средством усвоения языкового материала, но и инструментом межкультурно ориентированного обучения, способствующим формированию у китайских школьников способности понимать русскую культуру, уважительно относиться к культурным различиям и применять русский язык в ситуациях межкультурного общения. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой и экспериментальной проверкой системы упражнений межкультурной направленности для китайской школьной аудитории.

Список литературы

1. Бердичевский А.Л. К теории современного учебника РКИ // Русский язык за рубежом. 2012. № 5 (234). С. 20-26.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Русский язык, 1990. 246 с.
3. У Чж. «Культурная карта» учебника по русскому языку как иностранному как инструмент формирования межкультурной компетенции обучающихся в вузе (уровень А2) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11. Вып. 3. С. 438-446. https://doi.org/10.30853/ped20260054
4. Дишкант Е.В., Ли Шуци. Применение страноведческих материалов на уроках русского языка как иностранного в китайской аудитории // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 8. С. 49-63.
5. Павлова М.А., Сахарова Е.Е. Принципы коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам // Молодой исследователь Дона. 2019. № 5 (20). С. 141-144.
6. Семенова Э.В. Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранным языкам // Язык науки и профессиональная коммуникация. 2022. № 1 (6). С. 146-152.

7. Слепцова Г.Н. Социокультурный подход в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2010. № 10 (68). С. 84-88.
8. Сысоев П.В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования // Иностранные языки в школе. 2004. № 4. С. 14-20.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Слово, 2000. 624 с.
10. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.
11. Gao Yi. Developing intercultural communication skills: «overcoming» and «superiority» // Foreign Languages and Their Teaching. 2002. № 10. pp. 27-31.

Developing intercultural competence among Chinese school students through Russian language textbooks

Wang Na
Specialist Expert
Gorodovikov Kalmyk State University
Elista, Russia
493844247@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Zinaida O. Kekeeva
Doctor Of Pedagogical Sciences, Professor
Gorodovikov Kalmyk State University
Elista, Russia
kekeeva-zo@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.06.2026
Accepted 15.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 372.881
DOI 10.25726/g0032-7510-3659-t
EDN GYBXMG
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article examines the problem of developing intercultural competence among Chinese school students through the use of a Russian language textbook. The relevance of the study is determined by the need to move from the acquisition of linguistic knowledge to the development of students' ability to understand culturally conditioned meanings, compare phenomena of their native and target cultures, and use Russian in situations of intercultural communication. The article defines intercultural competence as an integrative personal quality that includes cognitive, communicative-pragmatic, axiological, and comparative-reflective components. Special attention is paid to the intercultural potential of the Russian language textbook, which is realized through textual, lexical-semantic, dialogic, visual, culture-related, and exercise-based materials. The article substantiates the methodological principles of working with the textbook: dialogue of cultures, comparison of Russian and Chinese cultures, communicative orientation, age and language accessibility, and the connection between cultural information and speech practice. It is concluded that the textbook can serve as an effective tool of

interculturally oriented instruction, provided that students' communicative, comparative, and reflective activities are purposefully organized.

Keywords

intercultural competence, Chinese school students, Russian as a foreign language, Russian language textbook, interculturally oriented instruction.

References

1. Berdichevsky A.L. On the theory of the modern textbook of the RCT // Russian Language Abroad. 2012. № 5 (234). pp. 20-26.
2. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Language and culture: linguistics in teaching Russian as a foreign language. 4th ed., revised and add. Moscow: Russian Language, 1990. 246 p.
3. Wu Zh. «Cultural Map» in a textbook on Russian as a foreign language as a tool for developing intercultural competence among university students (level A2) // Pedagogy. Issues of Theory and Practice. 2026. Vol. 11. Issue 3. pp. 438-446.
4. Dishkant E.V., Li Shuchi. Using country-specific materials in Russian as a foreign language classes in a Chinese audience // South Ural State University for the Humanities and Pedagogy Bulletin. 2018. № 8. pp. 49-63.
5. Pavlova M.A., Sakharova E.E. Principles of the communicative approach in teaching foreign languages // Young Researcher of the Don. 2019. № 5 (20). pp. 141-144.
6. Semenova E.V. Formation of intercultural competence in teaching foreign languages // Language of Science and Professional Communication. 2022. № 1 (6). pp. 146-152.
7. Sleptsova G.N. Sociocultural approach in teaching a foreign language in a non-linguistic university // Lesgaft University Academic Notes. 2010. no. 10 (68). pp. 84-88.
8. Sysoev P.V. Cultural self-determination of students in the context of language-based multicultural education // Foreign Languages at School. 2004. № 4. pp. 14-20.
9. Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication. Moscow: Word, 2000. 624 p.
10. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.
11. Gao Yi. Developing intercultural communication skills: «overcoming» and «superiority» // Foreign Languages and Their Teaching. 2002. № 10. pp. 27-31.

Cognitive linguistics view on metonymic and metaphoric thinking in discourse

Tiejin Lyu
Doctor of Philology
Changchun University
Changchun, China
dean612@126.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 15.06.2026
Accepted 19.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 81'42
DOI 10.25726/d3555-6931-4506-h
EDN GZTMJQ
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

Metaphor and metonymy have long been treated as peripheral ornaments of literary language, but the cognitive turn in linguistics has reassigned them a foundational role in ordinary thought and communication. This article examines metonymic and metaphoric thinking from a cognitive linguistics perspective, with particular attention to how these mechanisms operate in naturally occurring discourse rather than in isolated lexical examples. Drawing on conceptual metaphor theory, conceptual metonymy research, and blending theory, the study analyses the ways in which metaphor and metonymy structure discourse coherence, constrain inferential pathways, and interact with each other in the production of meaning. The analysis focuses on three discourse domains – political speech, news media language, and academic writing – to demonstrate that the cognitive functions of these mechanisms vary systematically across contexts rather than remaining constant. The results show that metonymy tends to organise reference and information structure within propositions, while metaphor tends to frame evaluative and argumentative dimensions of discourse; however, the boundary between the two is frequently blurred in actual language use, and cases of metaphtonymy – the simultaneous activation of both mechanisms – are more common than either classical account would predict. The article argues that a strictly dichotomous treatment of metaphor and metonymy is analytically insufficient for discourse-level analysis and proposes a scalar, interaction-based model that better reflects the cognitive architecture of meaning construction in context. Theoretical and pedagogical implications are discussed.

Keywords

cognitive linguistics, conceptual metaphor, conceptual metonymy, discourse analysis, metaphtonymy, blending theory, meaning construction, political discourse.

Project supported by the Social Science Fund of Jilin Province: a contrastive study of metonymy between Chinese and American sign languages: a cognitive linguistic perspective. (Project Number: 2024B130).

Introduction

The claim that metaphor is not merely a rhetorical device but a fundamental mode of human thought was made forcefully by Lakoff and Johnson in 1980, and it has been generating productive controversy ever since (Tendahl, 2008). What the cognitive linguistics tradition established – across the work of Lakoff, Johnson, Langacker (Langacker, 1987), Fauconnier, Turner, and Kövecses, among others – and in more recent

extensions of conceptual metaphor theory (Kövecses, 2020a, 2020b; Zibin, 2024) – is that both metaphor and metonymy are conceptual rather than purely linguistic phenomena: they are patterns of thought that happen to be visible in language, not patterns of language that occasionally reveal something about thought. This reframing changed what linguists were looking for. Instead of cataloguing unusual word uses, researchers began mapping the conceptual structures that underlie systematic clusters of linguistic behaviour.

Metonymy received somewhat less theoretical elaboration than metaphor in the early decades of the cognitive turn. Lakoff and Johnson's (1980) treatment of metonymy, while groundbreaking in asserting its conceptual status, was less systematic than their account of metaphor. It was Radden and Kövecses (1999) and later Barcelona (2000, 2003) who developed the theoretical apparatus for metonymy in detail; recent work on metonymy and multimodal discourse has further shown that these mechanisms remain analytically productive in contemporary discourse research (O'Dowd, 2024, 2025) – specifying the conditions under which one conceptual entity can stand for another within the same domain or Idealised Cognitive Model. The asymmetry in theoretical development has consequences: cognitive accounts of discourse still tend to privilege metaphor as the primary structuring mechanism, with metonymy occupying a secondary or supporting role. Whether this asymmetry reflects a genuine cognitive difference or a theoretical bias is a question the field has not fully settled.

What makes discourse the appropriate level of analysis for these questions is that discourse is where metaphor and metonymy interact, accumulate, and constrain each other over stretches of language longer than a single sentence. A conceptual metaphor like ARGUMENT IS WAR does not just generate a handful of individual expressions; it frames an entire exchange, selecting which aspects of the situation become salient and which recede. Metonymy, meanwhile, organises the local architecture of reference – allowing WASHINGTON to stand for the US government, or THE PEN to stand for writing – in ways that compact information and guide the reader's inferential work. The relationship between these two levels of organisation is rarely examined systematically in real discourse, which is the gap this article addresses.

Three objectives guide the study: to characterise the distinct cognitive functions of metaphor and metonymy at the discourse level rather than at the level of individual expressions; to examine their interaction, including cases where the two mechanisms cannot be cleanly separated; and to assess whether existing theoretical frameworks – conceptual metaphor theory, the metonymy literature, and blending theory – are adequate for discourse-level analysis or whether they require modification. The domains of political speech, news media language, and academic writing are used as contrasting cases because they impose different communicative demands and therefore, the argument goes, different distributions of metaphoric and metonymic work.

Materials and research methods

The study adopts a qualitative analytical design combining theoretical review, conceptual analysis, and discourse-based exemplification. Three methods are used in combination.

The first is a critical literature review covering the core theoretical frameworks: Lakoff and Johnson's (1980) conceptual metaphor theory and its later developments (Lakoff, 1993; Kövecses, 2002, 2020a, 2020b); Radden and Kövecses's (1999) principled account of metonymy; Barcelona's (2000, 2003) work on the cognitive status of metonymy and its relationship to metaphor; Fauconnier and Turner's (2002) blending theory; Goossens's (1990) original formulation of metaphtonymy; and recent studies of multimodal metaphor-metonymy interaction and annotation reliability (Kashanizadeh, 2020; Pérez-Sobrino, 2023; Hidalgo-Downing, 2024). This review establishes the theoretical coordinates within which the discourse analysis operates.

The second method is discourse-level conceptual analysis applied to three text domains. Political speech samples are drawn from publicly available transcripts of speeches delivered at the UN General Assembly (2018-2023). News media samples are drawn from English-language international press coverage of the same period. Academic writing samples are drawn from published articles in linguistics and social science journals. In each case, the analysis identifies instances of metaphorical and metonymic framing, traces their interaction across clause and sentence boundaries, and assesses their contribution to discourse coherence and argumentative structure. The analysis does not aim at statistical frequency counts – the sample is too small for that to be meaningful – but at identifying the qualitative patterns that characterise each domain.

The third method is theoretical model evaluation: the findings of the discourse analysis are used to test the explanatory adequacy of existing frameworks and to identify the modifications that a scalar, interaction-based model would need to incorporate. This is a constructive rather than merely critical exercise – the aim is not to reject existing accounts but to specify what additional architecture they require when extended to the discourse level.

A limitation of this design deserves to be stated clearly. Because the analysis is qualitative and the samples are not randomly selected, the findings cannot be generalised to all discourse in these domains. The article claims to identify patterns that are theoretically well-motivated and empirically visible in the data examined; it does not claim that the patterns are universal or exhaustive.

Results and discussion

The analysis produces four main findings, each bearing on the theoretical questions raised in the introduction.

The first finding concerns the functional division of labour between metaphor and metonymy in discourse. Across all three domains, metonymy operates most visibly at the level of reference management and information compaction: it allows speakers and writers to invoke complex referents through partial activation, directing attention toward the most salient aspect of a situation while backgrounding others. In political speech, constructions such as «the international community must respond» activate the metonymy «institution for members», compressing a diverse set of national actors into a single agentive entity and thereby making a collective obligation speakable. Metaphor, by contrast, operates most visibly at the level of evaluative framing and argumentative scaffolding. The conceptual metaphor «crisis is a natural disaster», for instance, recurs across political and media discourse about economic and security crises, and it does not merely colour the description – it constrains which responses appear logical (containment, relief, recovery) and which do not (prosecution, attribution of individual responsibility). These are not decorative choices; they are cognitive architectures.

The second finding is that this functional division, while real, is consistently blurred in actual discourse. The clearest cases involve what Goossens (1990) called metaphtonymy: expressions in which metonymic and metaphorical mappings are simultaneously active and mutually constitutive, a problem that has also been reconsidered in recent work on textual and multimodal metaphtonymy (Kashanizadeh, 2020; Pesina, 2024). In news media language, the expression «the White House signalled its displeasure» activates, simultaneously, the metonymy «location for institution for agents» and a weak metaphorical mapping from «physical signal» to «communicative act». Neither mapping can be removed without distorting the meaning; neither can be analysed as primary. Blending theory (Fauconnier, 2002) provides a richer framework for such cases than either classical conceptual metaphor theory or the metonymy literature does in isolation, because it can represent the construction of an emergent meaning that is not simply the sum of the two input spaces. The limitation of blending theory at the discourse level is its tendency toward single-expression analysis; however, recent blending analyses of political and visual discourse show how this framework can be extended beyond isolated examples (Zibin, 2023). Extending it to account for how blends compound across a paragraph or a speech still requires theoretical work that the framework has not yet fully accomplished.

The third finding concerns domain variation. Political speech shows the highest density of extended metaphorical framing – single source domains (war, journey, illness) are sustained across dozens of sentences, generating what might be called conceptual momentum: once a source domain is established, audience inference defaults to it even when the language is not explicitly metaphorical. Academic writing shows the highest density of metonymic compaction: nominalisation, the use of author surnames to stand for bodies of work, and disciplinary shorthand all depend on metonymic activation. News media language occupies an intermediate position and shows the highest incidence of metaphtonymy, partly because media language must simultaneously manage reference (metonymic work) and evaluation (metaphoric work) within tight space constraints. These patterns are summarised in Table 1.

The fourth finding is that existing theoretical frameworks handle the discourse level unevenly. Conceptual metaphor theory, as developed by Lakoff (1993) and Kövecses (2002, 2020a, 2020b), is well

equipped to explain the persistence and framing effects of extended metaphors across discourse but is less equipped to explain how metaphors interact with metonymies in the moment-to-moment construction of meaning. The metonymy literature – particularly Barcelona (2003), Panther and Thornburg (2007), and recent discourse-oriented work on metonymy (O'Dowd, 2024, 2025) – is well equipped to explain local referential moves but has relatively little to say about how metonymic patterns compound into discourse-level coherence structures. Blending theory (Fauconnier, 2002) has the greatest potential flexibility but the most demanding analytical apparatus, and applying it systematically to extended discourse remains methodologically challenging.

The main findings are summarised in Table 1.

Table 1. Cognitive functions and interaction patterns of metaphor and metonymy across discourse domains

Discourse domain	Dominant metaphoric function	Dominant metonymic function	Metaphtony my incidence	Primary theoretical framework
Political speech	Evaluative framing; sustained source-domain coherence	Reference compaction; collective agent construction	Moderate	CMT (Lakoff, 1980; Kövecses, 2020b)
News media language	Rapid evaluative positioning; crisis framing	Institutional reference; event compression	High	Blending theory (Fauconnier, 2002)
Academic writing	Structural analogy; argument scaffolding	Nominalisation; authorial shorthand; disciplinary compaction	Low	Metonymy theory (Barcelona, 2003; Panther, 2007)

The patterns captured in Table 1 are not absolute – they describe tendencies, not categorical rules, and individual texts routinely deviate from the dominant profile of their domain. A political speech may rely heavily on metonymic compaction when addressing a technically informed audience; a news article may sustain an extended metaphorical frame across several paragraphs when the topic demands it. What the table captures is a statistically motivated tendency, not a deterministic mapping. The value of the comparison lies precisely in showing that the cognitive distribution of metaphoric and metonymic work is sensitive to communicative context – which is to say, that neither mechanism operates in a contextual vacuum, and that discourse genre is one of the factors that shapes which mechanism carries more of the meaning-construction burden at any given moment.

The results support a view of metaphor and metonymy as cognitively distinct but practically entangled mechanisms – distinct enough that their different functions in discourse are empirically traceable, entangled enough that a strictly dichotomous analytical framework distorts the data. This has implications for cognitive linguistics theory, for discourse analysis, and, more indirectly, for language pedagogy.

The finding that metaphor predominantly handles evaluative framing while metonymy predominantly handles reference management is consistent with earlier theoretical proposals but gains force from being demonstrated at the discourse level rather than at the level of isolated expressions. Kövecses (2002, 2020a, 2020b) argued that conceptual metaphors provide the ideational scaffolding through which abstract domains become thinkable; the present analysis suggests that this scaffolding function is most visible when extended across a sustained stretch of discourse, because it is there that the framing constraints become consequential for inferential pathways. A speaker who establishes the metaphor «immigration is a flood» in the opening of a speech does not need to repeat the explicit metaphorical language; the mapping, once activated, shapes how subsequent non-metaphorical statements are processed. This is what makes metaphor politically powerful in ways that single-expression analysis tends to underestimate.

The high incidence of metaphtonymy in news media language requires some comment, because it is not obvious that blending theory – the framework that handles these cases most flexibly – is the right tool for routine journalistic analysis. Fauconnier and Turner (2002) developed blending theory partly in response to complex poetic and humorous constructions where emergent meaning is conspicuous and undeniable. Whether

the same apparatus is warranted for the mundane cases in news language – «Brussels rejected the proposal,» «Beijing responded cautiously» – is debatable. It may be that a lighter account, one that treats these as conventionalised metaphtonymies rather than live blends, is more parsimonious. The theoretical question is whether conventionalisation removes the need for a blending account or merely reduces its processing cost. Steen et al.'s (2010) MIPVU procedure for identifying metaphor in discourse provides a more operationalised approach to this boundary question, and more recent annotation research has shown how reliability issues remain central when metaphor and metonymy are identified in multimodal and evaluative discourse (Pérez-Sobrino, 2023; Hidalgo-Downing, 2024), though this does not resolve the underlying theoretical issue.

The relative absence of metaphtonymy in academic writing is theoretically interesting and probably not accidental. Academic writing in linguistics and social science operates under strong norms of explicitness and referential precision – norms that discourage the kind of compressed, context-dependent meaning construction that metaphtonymy typically involves. This does not mean that academic writing is cognitively neutral; its heavy reliance on nominalisation and on metonymic author-for-work constructions makes it cognitively demanding in a different way. But the cognitive demands are distributed differently: more weight falls on the reader's ability to unpack metonymic compaction, less on tracking extended metaphorical frames. Whether this distribution is a feature of the subject matter or of the institutional norms of academic writing is a question the present study cannot settle – it would require comparison across disciplines with different rhetorical cultures.

The scalar, interaction-based model proposed in this article holds that metaphor and metonymy should be placed on a continuum of conceptual distance rather than treated as categorically separate operations. Metonymy involves mappings within a single domain or ICM; metaphor involves mappings across domains. But domains are not discrete objects with sharp boundaries – they shade into each other, particularly in technical or specialised discourse where extended analogies can blur what counts as the «same» domain. This scalar view is not new: Barcelona (2003) and Dirven (2002) both argued for it on theoretical grounds, while more recent studies of multimodal metaphor-metonymy interaction and textual metaphtonymy provide additional empirical support for such a continuum (Kashanizadeh, 2020; Pesina, 2024). The contribution of the present analysis is to show that it is also empirically motivated by the patterns of interaction found at the discourse level, where the clean domain/cross-domain distinction systematically breaks down in a way that cannot be treated as exceptional.

From a pedagogical standpoint – and this is admittedly a secondary concern of the article – the findings suggest that language teaching at advanced levels would benefit from explicit attention to discourse-level metaphorical framing, not just to individual metaphorical expressions. Students who can identify that a text is structured around the ARGUMENT IS WAR metaphor are better positioned to evaluate the argumentative choices the author has made and to consider what alternative framings would have enabled or disabled. This connects to critical literacy work (Fairclough, 1992) and to recent work on evaluative stance, multimodal framing, and metaphor-metonymy effects in public discourse (Hidalgo-Downing, 2023; Hidalgo-Downing, 2024; O'Dowd, 2025) in ways that cognitive linguistics has not always prioritised, perhaps because of its descriptive rather than critical orientation. Whether that orientation should remain purely descriptive is a question the field continues to debate.

Conclusion

This study has examined metonymic and metaphoric thinking in discourse from a cognitive linguistics perspective, focusing on the distinct but interacting cognitive functions of the two mechanisms across political speech, news media language, and academic writing. The central finding is that metaphor and metonymy are not parallel mechanisms doing the same kind of work at different scales; they perform different cognitive functions – framing and compaction, respectively – and their interaction produces a range of mixed cases that neither classical account can handle alone.

The theoretical implication is that discourse analysis requires a scalar model of the metaphor-metonymy relationship rather than a binary one. The cases of metaphtonymy identified in news media language, in particular, resist analysis that assigns priority to one mechanism or the other. Blending theory provides the most flexible framework for these cases, but its extension to discourse-level patterns remains an open methodological

problem – one that future research will need to address if cognitive linguistics is to develop a genuinely discourse-sensitive theory of meaning construction.

Several limitations constrain the conclusions. The discourse sample is small and domain-restricted, and the qualitative method does not permit frequency-based generalisations. The boundary between metaphor and metonymy in conventionalised language – where both Goossens's metaphtonymy, Steen MIPVU procedure, and newer annotation-based approaches leave room for disagreement (Pérez-Sobrino, 2023; Pesina, 2024) – is not resolved here; it is flagged as a productive site for further empirical work. Future research might usefully combine the qualitative discourse analysis used here with corpus methods capable of tracking metaphoric and metonymic patterns across much larger samples, and across a wider range of languages and cultural contexts. The question of whether the functional distribution identified here – metaphor for framing, metonymy for compaction – holds beyond English-language discourse remains entirely open.

References

1. Barcelona A. Metaphor and metonymy at the crossroads: a cognitive perspective. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000.
2. Barcelona A. The case for a metonymic basis of pragmatic inferencing: evidence from jokes and funny anecdotes // Metonymy and Pragmatic Inferencing. Ed. by K.-U. Panther, L. Thornburg. Amsterdam: John Benjamins, 2003. pp. 81-102.
3. Dirven R. Metonymy and metaphor: different mental strategies of conceptualisation // Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast. Ed. by R. Dirven, R. Pörings. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002. pp. 75-112.
4. Fairclough N. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press, 1992.
5. Fauconnier G., Turner M. The Way We Think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York: Basic Books, 2002.
6. Goossens L. Metaphtonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action // Cognitive Linguistics. 1990. Vol. 1. № 3. pp. 323-340.
7. Hidalgo-Downing L., O'Dowd N.A. Code red for humanity: Multimodal metaphor and metonymy in noncommercial advertisements on environmental awareness and activism // Metaphor and Symbol. 2023. Vol. 38. № 3. pp. 231-253.
8. Hidalgo-Downing L., Pérez-Sobrino P., Filardo-Llamas L., Maíz-Arévalo C., Núñez-Perucha B., Sánchez-Moya A., Williams Camus J. T. A protocol for the annotation of evaluative stance and metaphor across four discourse genres // Spanish Journal of Applied Linguistics. 2024. Vol. 37. no. 2. pp. 486-517.
9. Kashanizadeh Z., Forceville C. Visual and multimodal interaction of metaphor and metonymy: a study of Iranian and Dutch print advertisements // Cognitive Linguistic Studies. 2020. Vol. 7. № 1. pp. 78-110.
10. Kövecses Z. Metaphor: A Practical Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2010. 400 p.
11. Kövecses Z. An extended view of conceptual metaphor theory // Review of Cognitive Linguistics. 2020. Vol. 18. № 1. pp. 112-130.
12. Kövecses Z. Extended conceptual metaphor theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
13. Lakoff G. The contemporary theory of metaphor. Metaphor and thought. Ed. by A. Ortony. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. pp. 202-251.
14. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
15. Langacker R.W. Foundations of cognitive grammar. Vol. 1: Theoretical prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.
16. O'Dowd N.A. The potential of creative uses of metonymy for climate protest // Discourse & Society. 2024. Vol. 35. no. 3. pp. 360-380.
17. O'Dowd N. A. The framing effects of metaphor and metonymy in multimodal campaigns about plastic pollution: a solutions-oriented and emotion-oriented study // Metaphor and Symbol. 2025. Vol. 40. № 1. pp. 76-97.
18. Panther K.-U., Thornburg L. Metonymy. The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics. Eds. by

D. Geeraerts, H. Cuyckens. Oxford: Oxford University Press, 2012. pp. 236-263.

19. Pérez-Sobrino P., Ford S. What counts as a multimodal metaphor and metonymy? Evolution of inter-rater reliability across rounds of annotation // Language and Cognition. 2023. Vol. 15. № 4. pp. 786-814.

20. Pesina S.A., Vinogradova S.A., Kiseleva S.V., Trofimova N.A., Novikov D.N., Tsytsarkina N.N. Textual metaphtonymy as opposed to lexical metaphtonymy // Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade. 2024. Vol. 17. no. se3. pp. 126-136.

21. Radden G., Kövecses Z. Towards a theory of metonymy. Metonymy in Language and Thought. Eds. by K.-U. Panther, G. Radden. Amsterdam: John Benjamins, 1999. pp. 17-59.

22. Steen G.J., Dorst A.G., Herrmann J.B., Kaal A., Krennmayr T., Pasma T. A method for linguistic metaphor identification: from MIP to MIPVU. Amsterdam: John Benjamins, 2010.

23. Tendahl M., Gibbs R.W. Complementary perspectives on metaphor: cognitive linguistics and relevance theory // Journal of Pragmatics. 2008. Vol. 40. № 11. pp. 1823-1864.

24. Zibin A., Altakhaineh A.R.M., Musmar O. Head metonymies and metaphors in Jordanian and Tunisian Arabic: an extended conceptual metaphor theory perspective // Language and Cognition. 2024. Vol. 16. no. 4. pp. 2009–2031.

25. Zibin A., Altakhaineh A.R.M. A blending analysis of metaphors and metonymies used to depict the deal of the century by Jordanian cartoonists // Language and Cognition. 2023. Vol. 15. № 2. pp. 377-404.

Метонимическое и метафорическое мышление в дискурсе с точки зрения когнитивной лингвистики

Тецзинь Люй
Доктор филологии
Чанчуньский университет
Чанчунь, Китай
dean612@126.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 15.06.2026
Принята 19.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 81'42
DOI 10.25726/d3555-6931-4506-h
EDN GZTMJQ
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

Метафора и метонимия долгое время рассматривались как периферийные украшения литературного языка, однако когнитивный поворот в лингвистике отвёл им основополагающую роль в обыденном мышлении и коммуникации. В статье рассматривается метонимическое и метафорическое мышление с позиций когнитивной лингвистики – прежде всего в том, как эти механизмы функционируют в естественном дискурсе, а не в изолированных лексических примерах. Опираясь на теорию концептуальной метафоры, исследования концептуальной метонимии и теорию концептуальной интеграции, работа анализирует способы, которыми метафора и метонимия структурируют когерентность дискурса, ограничивают пути инференции и взаимодействуют друг с другом в процессе порождения смысла. Анализ сосредоточен на трёх дискурсивных областях – политических речах, языке

новостных СМИ и академическом письме, – что позволяет показать: когнитивные функции этих механизмов систематически варьируются в зависимости от контекста. Результаты свидетельствуют о том, что метонимия, как правило, организует референцию и информационную структуру внутри пропозиций, тогда как метафора преимущественно задаёт фрейм оценочных и аргументативных измерений дискурса. Вместе с тем граница между ними в реальном употреблении языка нередко размыта, а случаи метафтонимии – одновременной активации обоих механизмов – встречаются чаще, чем предсказывает любая из классических теорий. В статье утверждается, что строго дихотомическая трактовка метафоры и метонимии аналитически недостаточна для дискурсивного уровня анализа, и предлагается скалярная модель взаимодействия, точнее отражающая когнитивную архитектуру конструирования смысла в контексте.

Ключевые слова

когнитивная лингвистика, концептуальная метафора, концептуальная метонимия, анализ дискурса, метафтонимия, теория концептуальной интеграции, конструирование смысла, политический дискурс.

Проект, поддержанный Фондом социальных наук провинции Цзилинь: «Сравнительное исследование метонимии в китайском и американском жестовых языках: когнитивно-лингвистический подход». (Номер проекта: 2024B130).

Список литературы

1. Barcelona A. Metaphor and metonymy at the crossroads: a cognitive perspective. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000.
2. Barcelona A. The case for a metonymic basis of pragmatic inferencing: evidence from jokes and funny anecdotes // Metonymy and Pragmatic Inferencing. Ed. by K.-U. Panther, L. Thornburg. Amsterdam: John Benjamins, 2003. pp. 81-102.
3. Dirven R. Metonymy and metaphor: different mental strategies of conceptualisation // Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast. Ed. by R. Dirven, R. Pörings. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002. pp. 75-112.
4. Fairclough N. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press, 1992.
5. Fauconnier G., Turner M. The Way We Think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York: Basic Books, 2002.
6. Goossens L. Metaphtonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action // Cognitive Linguistics. 1990. Vol. 1. № 3. pp. 323-340.
7. Hidalgo-Downing L., O'Dowd N.A. Code red for humanity: Multimodal metaphor and metonymy in noncommercial advertisements on environmental awareness and activism // Metaphor and Symbol. 2023. Vol. 38. № 3. pp. 231-253.
8. Hidalgo-Downing L., Pérez-Sobrino P., Filardo-Llamas L., Maíz-Arévalo C., Núñez-Perucha B., Sánchez-Moya A., Williams Camus J. T. A protocol for the annotation of evaluative stance and metaphor across four discourse genres // Spanish Journal of Applied Linguistics. 2024. Vol. 37. № 2. pp. 486-517.
9. Kashanizadeh Z., Forceville C. Visual and multimodal interaction of metaphor and metonymy: a study of Iranian and Dutch print advertisements // Cognitive Linguistic Studies. 2020. Vol. 7. № 1. pp. 78-110.
10. Kövecses Z. Metaphor: A Practical Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2010. 400 p.
11. Kövecses Z. An extended view of conceptual metaphor theory // Review of Cognitive Linguistics. 2020. Vol. 18. № 1. pp. 112-130.
12. Kövecses Z. Extended conceptual metaphor theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
13. Lakoff G. The contemporary theory of metaphor. Metaphor and thought. Ed. by A. Ortony. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. pp. 202-251.
14. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

15. Langacker R. W. Foundations of cognitive grammar. Vol. 1: Theoretical prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.
16. O'Dowd N. A. The potential of creative uses of metonymy for climate protest // Discourse & Society. 2024. Vol. 35. № 3. pp. 360-380.
17. O'Dowd N. A. The framing effects of metaphor and metonymy in multimodal campaigns about plastic pollution: a solutions-oriented and emotion-oriented study // Metaphor and Symbol. 2025. Vol. 40. № 1. pp. 76-97.
18. Panther K.-U., Thornburg L. Metonymy. The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics. Eds. by D. Geeraerts, H. Cuyckens. Oxford: Oxford University Press, 2012. pp. 236-263.
19. Pérez-Sobrino P., Ford S. What counts as a multimodal metaphor and metonymy? Evolution of inter-rater reliability across rounds of annotation // Language and Cognition. 2023. Vol. 15. № 4. pp. 786-814.
20. Pesina S.A., Vinogradova S.A., Kiseleva S. V., Trofimova N.A., Novikov D.N., Tsytsarkina N.N. Textual metaphtonymy as opposed to lexical metaphtonymy // Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade. 2024. Vol. 17. № se3. pp. 126-136.
21. Radden G., Kövecses Z. Towards a theory of metonymy. Metonymy in Language and Thought. Eds. by K.-U. Panther, G. Radden. Amsterdam: John Benjamins, 1999. pp. 17-59.
22. Steen G.J., Dorst A.G., Herrmann J.B., Kaal A., Krennmayr T., Pasma T. A method for linguistic metaphor identification: from MIP to MIPVU. Amsterdam: John Benjamins, 2010.
23. Tendahl M., Gibbs R. W. Complementary perspectives on metaphor: cognitive linguistics and relevance theory // Journal of Pragmatics. 2008. Vol. 40. № 11. pp. 1823-1864.
24. Zibin A., Altakhaineh A.R.M., Musmar O. Head metonymies and metaphors in Jordanian and Tunisian Arabic: an extended conceptual metaphor theory perspective // Language and Cognition. 2024. Vol. 16. № 4. pp. 2009-2031.
25. Zibin A., Altakhaineh A.R.M. A blending analysis of metaphors and metonymies used to depict the deal of the century by Jordanian cartoonists // Language and Cognition. 2023. Vol. 15. № 2. pp. 377-404.

Детское театральное искусство как механизм трансляции традиционных ценностей в современной образовательной среде Китая

Минь Сюэ
Специалист-эксперт
Алтайский государственный университет
Барнаул, Россия
arinachinyakova99@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.06.2026
Принята 24.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 37.036
DOI 10.25726/y0970-4270-6962-h
EDN HADTOX
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается, как детское театральное искусство помогает передавать традиционные ценности в современной образовательной среде Китая. Описываются исторические этапы развития детского театра – от кукольных и теневых представлений до традиционной пекинской оперы, – а также его роль в нравственном воспитании и формировании культурной идентичности детей. Показано, что участие в театральной деятельности развивает у детей эмоциональный интеллект, навыки общения и творческое мышление, а также способствует их социальной адаптации. Анализируются способы интеграции театральных практик в школьное и дополнительное образование КНР и влияние конфуцианской образовательной традиции. Особое внимание уделяется изменениям театрального образования в условиях цифровизации и глобализации: применению мультимедийных технологий и распространению дистанционных форм обучения после пандемии. Рассматриваются и основные проблемы – коммерциализация культуры, неравномерность образовательной инфраструктуры, дефицит педагогических кадров. На основе анализа научных работ, нормативных документов и современных образовательных практик выделяются основные тенденции и перспективы развития детского театра в Китае. Делается вывод, что театр остаётся важным средством передачи культуры, нравственного воспитания и сохранения национальных традиций в условиях обновления общества.

Ключевые слова

детский театр, традиционные ценности, театральное образование, Китай, культурная идентичность, художественное воспитание, образовательная среда.

Введение

В условиях глобализации и быстрого развития цифровых технологий сохранение культурной идентичности становится особенно важным для современных образовательных систем. В Китае вопросы сохранения традиционных ценностей и передачи культуры считаются важной частью государственной политики в образовании и культуре (Меркушина, 2013).

Современная система образования в Китае развивает не только профессиональные навыки, но и нравственные качества, национальное самосознание и уважение к культурному наследию (Yi, 2024). В этом важную роль играет художественно-эстетическое воспитание, частью которого является театральное искусство.

Театр всегда был важной частью китайской культуры. Исторически он служил не только развлечением, но и способом передачи моральных норм, исторической памяти и культурных традиций (Попкова, 2025). Через спектакли на основе народных легенд, философских учений и исторических событий формировались взгляды на социальную гармонию, семейную ответственность, уважение к старшим и коллективное взаимодействие.

Детский театр играет важную роль в современной образовательной среде Китая. Участие в театральных занятиях помогает детям развивать эмоциональный интеллект, навыки общения, творческое мышление и лучше адаптироваться в обществе (Chen, 2022). Кроме того, детский театр помогает молодому поколению познакомиться с национальными культурными ценностями.

В последние годы в Китае театральные практики активно внедряются в школьное и дополнительное образование. Театральные студии, кружки и культурные программы становятся частью воспитательной работы школ (Dong, 2025). При этом цифровизация и массовая культура заметно влияют на формы и содержание театральной деятельности.

Хотя есть исследования по художественному воспитанию и театральному образованию, вопрос о роли детского театра в передаче традиционных ценностей в современной образовательной среде Китая изучен недостаточно. В научной литературе чаще рассматривают либо эстетическое воспитание, либо отдельные направления театра, а комплексный анализ воспитательного потенциала детского театра встречается редко (Юань, 2025).

Цель исследования – выяснить, какую роль играет детский театр в передаче традиционных ценностей в современной образовательной среде Китая.

Для достижения этой цели нужно решить следующие задачи:

1. Изучить исторические особенности развития детского театра в Китае;
2. Проанализировать воспитательные функции театра в китайской культурной традиции;
3. Определить, как театральные практики интегрируются в современную образовательную систему Китая;
4. Определить влияние цифровизации на развитие детского театра.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составляют социокультурный и культурологический подходы, рассматривающие образование как механизм передачи культурного опыта и формирования ценностных ориентаций личности (Hall, 1990). Существенное значение имеют концепции художественного воспитания, в рамках которых искусство рассматривается как средство нравственного, эмоционального и эстетического развития ребёнка.

Важное место в исследовании занимает анализ конфуцианской образовательной традиции, оказавшей значительное влияние на формирование китайской модели воспитания. В конфуцианской философии искусство рассматривалось как важный инструмент гармонизации личности и общества, а театральные практики выполняли функцию нравственного воздействия на человека (Yin, 2003).

В исследовании использовались методы анализа научной литературы, сравнительно-аналитический метод, а также метод анализа нормативных документов КНР в области образования и культуры. Комплексный подход позволил рассмотреть детское театральное искусство как элемент современной образовательной политики Китая и одновременно как механизм сохранения культурной традиции.

Результаты и обсуждение

Театральное искусство Китая имеет многовековую историю и занимает важное место в системе национальной культуры. Формирование китайской театральной традиции происходило под влиянием философских, религиозных и эстетических представлений, сложившихся в различные исторические эпохи (Шулунова, 2018).

Одними из ранних форм народного театра стали кукольные и теневые представления, получившие распространение ещё в период династий Сун и Мин. Данные формы театрального искусства

выполняли не только развлекательную, но и образовательную функцию, поскольку через театральные сюжеты передавались представления о нравственности, социальной справедливости и традиционных моделях поведения (Volodin, 2025).

Особое значение в развитии китайской театральной культуры приобрела традиционная опера, прежде всего пекинская опера, которая стала важным элементом национального культурного наследия. Театральные постановки включали сюжеты, связанные с историческими событиями, героическими образами и морально-этическими конфликтами. Через сценическое искусство формировались представления о долге, верности, уважении к семье и государству (Wang, 2016).

В детской аудитории театральное искусство выполняло функцию культурной социализации. Дети знакомились с традиционными ценностями через участие в театральных представлениях, изучение фольклорных сюжетов и наблюдение за сценическими образами. Театр способствовал формированию коллективных форм поведения и развитию эмоционального восприятия культурных норм.

После образования Китайской Народной Республики в 1949 году театральное искусство стало активно использоваться в системе государственного воспитания. В школах начали создаваться театральные кружки, детские творческие коллективы и культурно-просветительские объединения (A thematic conference titled «Innovations in promoting art for everyone in the era of the new era: promoting and developing children's theatre education» was held in Baotou, 2023). Значительное внимание уделялось воспитанию патриотизма, коллективизма и социальной ответственности.

Во второй половине XX века развитие детского театрального искусства было связано с модернизацией образовательной системы Китая. Постепенно происходила интеграция театральных практик в программы эстетического воспитания, а также расширение форм внеурочной деятельности учащихся.

Современная образовательная политика Китая направлена на сохранение традиционных форм культуры и внедрение инновационных педагогических технологий. В этом контексте детский театр рассматривается как эффективный инструмент формирования культурной идентичности и сохранения национального наследия (Liu, 2023).

В современной системе образования КНР детское театральное искусство является важной частью художественно-эстетического воспитания. Театральная деятельность развивает не только творческие способности, но и нравственные и коммуникативные качества ребёнка (Rong, 2025).

Одна из ключевых функций детского театра – передача традиционных культурных ценностей. Через участие в постановках дети знакомятся с национальными легендами, историческими сюжетами и философскими взглядами, лежащими в основе китайской культурной традиции. Особое внимание уделяется уважению к старшим, семейной ответственности, коллективизму и социальной гармонии (Strengthening synergies between culture and education in Asia and the Pacific, 2026).

Театральное искусство также способствует развитию эмоционального интеллекта ребёнка. Работа над ролью требует понимания эмоционального состояния персонажа, способности к сопереживанию и взаимодействию с другими участниками постановки. В результате формируются навыки коммуникации, сотрудничества и социальной адаптации.

Театральная деятельность также важна для развития художественного мышления учащихся. В процессе подготовки спектаклей дети знакомятся с элементами сценической культуры, музыки, литературы и изобразительного искусства. Театр становится междисциплинарной формой художественного образования.

В современной образовательной практике Китая театральные технологии активно используются как в школьной, так и во внеурочной деятельности. Во многих образовательных учреждениях действуют театральные студии и творческие кружки, ориентированные на изучение национальной культуры и развитие художественных способностей учащихся (Chen, 2023).

В последние десятилетия существенное влияние на развитие образовательной среды Китая оказывают процессы цифровизации и технологической модернизации. Данные изменения затронули и сферу художественного воспитания, включая детское театральное искусство. Современные цифровые технологии постепенно становятся важным инструментом организации театральной деятельности,

расширяя формы взаимодействия между участниками образовательного процесса (Mackerras, 2009).

Одним из основных направлений трансформации театрального образования стало использование мультимедийных технологий в постановочной деятельности. В школьных театральных студиях всё чаще применяются цифровые декорации, интерактивные элементы сценического оформления, аудиовизуальные технологии и онлайн-платформы для подготовки спектаклей. Подобные инструменты позволяют сделать театральную деятельность более доступной и привлекательной для современного поколения учащихся.

Значительное распространение получили дистанционные формы театрального обучения. После пандемии COVID-19 образовательные учреждения Китая начали активно использовать онлайн-форматы проведения театральных занятий, мастер-классов и творческих проектов (Ministry of Education of the PRC, 2019). Использование цифровых платформ позволило обеспечить участие детей из различных регионов страны в совместной театральной деятельности, что способствовало расширению культурного взаимодействия.

Одновременно цифровизация театрального образования сопровождается рядом противоречий. С одной стороны, применение современных технологий способствует повышению интереса детей к театральному искусству и расширяет возможности художественного творчества. С другой стороны, существует риск снижения внимания к традиционным формам театра и постепенного упрощения культурного содержания театральных постановок (Woronov, 2006).

Особую актуальность данная проблема приобретает в контексте сохранения национального культурного наследия. Традиционные формы китайского театра отличаются сложной системой символов, пластики, музыкального сопровождения и сценической выразительности. В условиях цифровой культуры возникает необходимость поиска баланса между сохранением традиционной театральной эстетики и адаптацией театрального искусства к современным образовательным условиям.

Следует отметить, что государственная образовательная политика КНР ориентирована на поддержку национальной культуры в условиях технологической модернизации. В ряде образовательных программ подчёркивается необходимость интеграции традиционных элементов китайского искусства в современные цифровые форматы обучения (Госкомитет по культуре КНР, 2023). В связи с этим театральное образование рассматривается как важный инструмент сохранения культурной идентичности молодого поколения.

Несмотря на активное развитие театрального образования, современная система художественного воспитания Китая сталкивается с рядом проблем, оказывающих влияние на сохранение традиционных культурных практик.

Одной из ключевых проблем является коммерциализация культурного пространства. Распространение массовой культуры и индустрии развлечений приводит к изменению интересов детской аудитории и снижению внимания к традиционным формам театрального искусства (источник № 21 уточняется). В результате возрастает конкуренция между национальными культурными практиками и глобальными медиапродуктами.

Существенное влияние оказывает и урбанизация китайского общества. В крупных городах существует больше возможностей для развития театральных студий, культурных центров и образовательных проектов, тогда как в сельских регионах доступ к художественному образованию остаётся ограниченным. Неравномерность культурной инфраструктуры создаёт различия в уровне вовлечённости детей в театральную деятельность.

Отдельной проблемой является дефицит педагогических кадров, обладающих одновременно компетенциями в области театрального искусства и современной педагогики. В условиях модернизации образовательной системы возрастает потребность в специалистах, способных сочетать традиционные театральные практики с инновационными технологиями обучения.

Кроме того, определённые трудности связаны с изменением характера восприятия информации современными детьми. Цифровая среда формирует клиповое мышление и сокращение времени концентрации внимания, что влияет на особенности восприятия театрального искусства. В данных условиях возникает необходимость адаптации театральных форматов к новым образовательным и

культурным реалиям.

В современной образовательной политике Китая сохраняется устойчивый интерес к вопросам культурного воспитания молодёжи. Поддержка национального искусства рассматривается как фактор укрепления культурной безопасности и сохранения традиционных ценностей в условиях глобализации. В частности, в современных условиях детский театр важен не только как форма художественного творчества, но и как механизм культурной социализации молодого поколения. Театральное искусство обеспечивает преемственность между традиционной культурой и современной образовательной средой.

Перспективы развития детского театра в Китае связаны с интеграцией традиционных культурных практик и современных образовательных технологий. Ключевое направление – создание комплексных программ художественного воспитания, сочетающих театральное искусство, цифровые технологии и междисциплинарное обучение. Важную роль также играет расширение взаимодействия между образовательными учреждениями и профессиональными театральными организациями. Такое сотрудничество повышает качество художественного образования и способствует приобщению учащихся к национальной театральной культуре.

Перспективное направление – развитие цифровых архивов традиционного театрального искусства. Мультимедийные платформы позволяют сохранять элементы национального наследия и обеспечивать доступ к ним широкой аудитории.

Дальнейшее развитие театрального образования связано с расширением инклюзивных практик и использованием театра для социальной адаптации детей. Театральные технологии всё чаще рассматриваются как инструмент формирования толерантности, эмпатии и коммуникативной культуры учащихся.

Заключение

Таким образом, детское театральное искусство в современной образовательной среде Китая сохраняет важную культурно-воспитательную функцию. Театральные практики способствуют сохранению традиционных ценностей, формированию культурной идентичности и развитию коммуникативных навыков детей.

Исторически театр был важным элементом китайской культурной традиции, обеспечивающим передачу нравственных норм, социальных моделей поведения и национального опыта. Сегодня театральное образование сохраняет значение механизма культурной преемственности, несмотря на влияние глобализации и цифровизации.

Современная образовательная политика КНР сочетает традиционные формы художественного воспитания и инновационные технологии обучения. Использование цифровых платформ и мультимедийных инструментов расширяет возможности театрального образования, но требует сохранения национальной культурной специфики театра.

Проведённый анализ показывает, что детский театр обладает значительным потенциалом для нравственного и культурного воспитания молодёжи. Поэтому дальнейшее развитие театрального образования в Китае является важным направлением государственной культурной и образовательной политики.

Список литературы

1. Статистический ежегодник культуры, культурного наследия и туризма Китая. Пекин: Изд-во Национальной библиотеки Китая, 2023. 450 с.
2. Меркушина Я.С. Культурная идентичность современного китайского общества // Дискуссия. 2013. № 7 (37). С. 38-41.
3. Попкова Т.Д. Традиционные конфуцианские ценности и парадоксы воспитания детей в современном Китае // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2025. № 4 (15). С. 91-101.
4. Шулунова Е.К. История современного китайского театра. Москва: ИПЦ «Маска», 2018. 62 с.
5. Шуанци Ю. Зарубежный опыт обучения музыкально-театральной деятельности в высшей

школе (на примере университета Миньцзянь) // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15. № 2-2. С. 255-262.

6. Chen X. Chinese drama pedagogy in early childhood education: from picture book to process drama // International Journal of Literature and Arts. 2022. Vol. 10. № 3. pp. 175-181.

7. A thematic conference titled «Innovations in promoting art for everyone in the era of the new era: promoting and developing children's theatre education» was held in Baotou // Ministry of Culture and Tourism of the People's Republic of China // mct.gov.cn. 2023.

8. Chen S., Popkova T.D. Family education in China: tradition and modernity // Scientific Research of the SCO Countries: Synergy and Integration: Proceedings of the International Conference. 2023. Part 1.

9. Central Committee of the Communist Party of China; State Council of the PRC. China's Education Modernization 2035. 2019.

10. Dong Y. Pedagogical synergy: integrating school history drama into curriculum-based ideological and political education in Chinese universities // Education Journal. 2025. Vol. 8. № 2. pp. 137-143.

11. Hall S. Cultural identity and diaspora // Identity: Community, Culture, Difference / ed. by J. Rutherford. London: Lawrence & Wishart, 1990. pp. 222-237.

12. Liu S., Abdullah N.Q.J.B. Digital transformation in Chinese theatre: opportunities and risks // Studies in Art and Architecture. 2023. Vol. 2. № 3. pp. 52-56.

13. Mackerras C. Chinese and Western drama traditions: a comparative perspective // China and Other Spaces. Ed. by P. Gladston. Nottingham: Critical, Cultural and Communications Press, 2009. pp. 21-34.

14. Rong L.Y. A study on disability-inclusive integration practices from the perspective of "visibility": a case study of Leyi Theatre Troupe // Including Disability. 2025. Vol. 6.

15. Strengthening synergies between culture and education in Asia and the Pacific // 225th session of the Executive Board, 5-20 October 2026. Paris: UNESCO, 2026.

16. Volodin V.V. A Chinese folk tale as a means of forming a value-based attitude towards family in primary school students // Samara Journal of Science. 2025. Vol. 14. № 4. pp. 147-153.

17. Wang W.-J. Applied theatre and cultural memory in East and Southeast Asia // Critical Perspectives on Applied Theatre. Ed. by J. Hughes, H. Nicholson. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. pp. 61-81.

18. Woronov T.E. Review of Little Friends: Children's Film and Media Culture in China, by Stephanie Hemelryk Donald // The China Journal. 2006. № 55. pp. 219-221.

19. Yi M. Exploring the role of drama and theatre in moral education: theories and practices // Educational Innovation Research. 2024. Vol. 2. № 2. pp. 98-102.

20. Yin L.C. Do traditional values still exist in modern Chinese societies? // Asia Europe Journal. 2003. Vol. 1. pp. 43-59.

Children's theatre art as a mechanism for transmitting traditional values in the modern educational environment of China

Min Xue
Specialist Expert
Altai State University
Barnaul, Russia
arinachinyakova99@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.06.2026
Accepted 24.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 37.036
DOI 10.25726/y0970-4270-6962-h
EDN HADTOX
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article examines how children's theatre art helps to transmit traditional values within the modern educational environment of China. It describes the historical stages in the development of children's theatre – from puppet and shadow performances to traditional Peking opera – and its role in moral education and in shaping the cultural identity of children. It is shown that participation in theatrical activity develops children's emotional intelligence, communication skills and creative thinking, and also promotes their social adaptation. The article analyses the ways in which theatrical practices are integrated into school and supplementary education in the PRC, as well as the influence of the Confucian educational tradition. Particular attention is paid to changes in theatre education under the conditions of digitalisation and globalisation: the use of multimedia technologies and the spread of distance forms of learning after the pandemic. The main problems are also considered – the commercialisation of culture, the uneven educational infrastructure and a shortage of teaching staff. Drawing on the analysis of scholarly works, normative documents and contemporary educational practices, the article identifies the main trends and prospects for the development of children's theatre in China. It concludes that theatre remains an important means of transmitting culture, providing moral education and preserving national traditions amid the renewal of society.

Keywords

children's theatre, traditional values, theatre education, China, cultural identity, artistic education, educational environment.

References

1. Ministry of Culture and Tourism of the PRC (comp.). China Statistical Yearbook of Culture, Cultural Heritage and Tourism 2023. Beijing: National Library Press, 2023.
2. Merkushina Ya.S. Cultural Identity of Modern Chinese Society // Discussion. 2013. № 7 (37). pp. 38-41.
3. Popkova T.D. Traditional Confucian Values and Paradoxes of Child-Rearing in Modern China // Social and Humanitarian Sciences: Theory and Practice. 2025. № 4 (15). pp. 91-101.
4. Shulunova E.K. History of Modern Chinese Theatre. Moscow: IPC «Maska», 2018. 62 p.
5. Shuangqi Yu. Foreign Experience of Teaching Musical and Theatre Activities in Higher Education (Based on Minjiang University) // Education Management: Theory and Practice. 2025. Vol. 15. № 2-2. pp. 255-262.
6. Chen X. Chinese drama pedagogy in early childhood education: from picture book to process drama // International Journal of Literature and Arts. 2022. Vol. 10. № 3. pp. 175-181.
7. A thematic conference titled «Innovations in promoting art for everyone in the era of the new era: promoting and developing children's theatre education» was held in Baotou // Ministry of Culture and Tourism of the People's Republic of China // mct.gov.cn. 2023.
8. Chen S., Popkova T.D. Family education in China: tradition and modernity // Scientific Research of the SCO Countries: Synergy and Integration: Proceedings of the International Conference. 2023. Part 1.
9. Central Committee of the Communist Party of China; State Council of the PRC. China's Education Modernization 2035. 2019.
10. Dong Y. Pedagogical synergy: integrating school history drama into curriculum-based ideological and political education in Chinese universities // Education Journal. 2025. Vol. 8. № 2. pp. 137-143.
11. Hall S. Cultural identity and diaspora // Identity: Community, Culture, Difference / ed. by J. Rutherford. London: Lawrence & Wishart, 1990. pp. 222-237.

12. Liu S., Abdullah N.Q.J.B. Digital transformation in Chinese theatre: opportunities and risks // Studies in Art and Architecture. 2023. Vol. 2. № 3. pp. 52-56.
13. Mackerras C. Chinese and Western drama traditions: a comparative perspective // China and Other Spaces. Ed. by P. Gladston. Nottingham: Critical, Cultural and Communications Press, 2009. pp. 21-34.
14. Rong L.Y. A study on disability-inclusive integration practices from the perspective of “visibility”: a case study of Leyi Theatre Troupe // Including Disability. 2025. Vol. 6.
15. Strengthening synergies between culture and education in Asia and the Pacific // 225th session of the Executive Board, 5-20 October 2026. Paris: UNESCO, 2026.
16. Volodin V.V. A Chinese folk tale as a means of forming a value-based attitude towards family in primary school students // Samara Journal of Science. 2025. Vol. 14. № 4. pp. 147-153.
17. Wang W.-J. Applied theatre and cultural memory in East and Southeast Asia // Critical Perspectives on Applied Theatre. Ed. by J. Hughes, H. Nicholson. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. pp. 61-81.
18. Woronov T.E. Review of Little Friends: Children's Film and Media Culture in China, by Stephanie Hemelryk Donald // The China Journal. 2006. № 55. pp. 219-221.
19. Yi M. Exploring the role of drama and theatre in moral education: theories and practices // Educational Innovation Research. 2024. Vol. 2. № 2. pp. 98-102.
20. Yin L.C. Do traditional values still exist in modern Chinese societies? // Asia Europe Journal. 2003. Vol. 1. pp. 43-59.

Тромбон в музыкальном образовании Китая: интеграция национального материала в академические методики обучения (конец XX – начало XXI вв.)

Ян Синь
Специалист-эксперт
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
yang_xin@herzen.spb.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 15.05.2026
Принята 21.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 781.622
DOI 10.25726/w1741-1594-5300-e
EDN VZLKIT
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

Цель исследования – комплексно проанализировать интеграцию китайского национального музыкального материала в академическое обучение игре на тромбоне с конца XX по начало XXI века. В ходе работы были решены задачи по выявлению исторических предпосылок, изучению современных педагогических стратегий и анализу вызовов данного синтеза. Актуальность темы продиктована развитием музыкального образования в Китае в условиях глобального культурного обмена и роста национального самосознания. Исторический анализ показал, что исполнительство на тромбоне прошло путь от стихийного освоения к осознанной интеграции национальных элементов. В работе выделены три направления этого процесса: аранжировка традиционных мелодий и создание оригинальных композиций с национальным колоритом. Также исследуется включение китайского материала в репертуар массовых духовых оркестров, поддерживаемых государством. Выявлены системные проблемы, тормозящие синтез, такие как перегруженность учебных планов и дефицит профильных дисциплин. Отмечается недостаточное развитие тембрового слуха у студентов и ориентация экзаменов на технику, а не на кругозор. В качестве решений предлагается реформа учебных программ и внедрение передовых методик. Перспективным считается использование электронных средств и расширение ансамблевой практики.

Ключевые слова

тромбон, музыкальное образование Китая, национальная музыкальная культура, интеграция, методика обучения.

Введение

В современном Китае наблюдается значительный интерес общества к музыке и обучению на инструментах, включая европейские духовые (саксофон, кларнет и др.), которые обогатили тембровую палитру китайской музыки. Это требует от исполнителей развития культуры тембрового восприятия, что становится актуальной задачей музыкального образования (Wang, 2024).

Материалы и методы исследования

Медные духовые инструменты с древних времен играли важную роль в китайской культуре, и

прообразом современного тромбона считается «длинный рог» (чжанхао); также в разных регионах Китая он известен как «чанмин» или «тунцзяо» – инструмент, изначально изготавливавшийся из природных материалов, а позже из бамбука, дерева и меди. Он использовался в армии, о чем свидетельствуют исторические записи «Тун я» и труды династий Хань и Сун, но медные версии тромбона появились только при династии Мин (Chen, 2023). С приходом в Китай западного тромбона в начале XX века началось его постепенное внедрение в музыкальную практику, хотя первые музыканты были самоучками.

Развитие системного обучения началось с открытия Шанхайской консерватории, а после 1949 года китайские власти пригласили иностранных специалистов, включая эксперта из ГДР Иогана Кауфмана, что значительно повысило уровень исполнительства. В 1950-1960-х годах были созданы музыкальные вузы по всей стране, но Культурная революция прервала этот процесс, возобновившись лишь после ее окончания. Новый импульс придали визиты зарубежного мастера Лоуренса Брауна и поездки китайских музыкантов за границу для обучения. Среди выдающихся деятелей игры на тромбоне можно назвать Хао Цзе, который учился в Германии и США, стал солистом оркестров, записал знаменитую музыку для новостей CCTV и внес большой вклад в педагогику; Лю Ян – первый китаец, занявший должность в ведущем немецком оркестре, а вернувшись в Китай, ставший педагогом и организатором ансамблей, выпустив несколько авторитетных учебников. Также к числу деятелей игры на тромбоне относятся Сунь Цзин, дирижер и педагог, основавший духовой оркестр и написавший методические работы по игре на тромбоне (Wu, 2023).

Сегодня тромбон активно развивается в Китае, включая джазовые и народные проекты, например, Пекинский биг-бэнд «Сенлинь» (Beijing Jungle Big Band; Běijīng Sēnlín Dà Yuètuán)), который соединяет западные и китайские музыкальные традиции. Этот процесс показывает, как Китай в начале XXI века усваивает мировой опыт, адаптируя его к своей культуре, и формирует высокий уровень исполнительства и педагогики, стремясь распространить его по всей стране (Ань, 2025).

Результаты и обсуждение

В начале XXI века глобальная тенденция к мультикультурализму затрагивает и музыкальное образование Китая, которое интегрируется в мировую систему. В КНР при обучении игры на тромбоне большое внимание уделяется правильному возрасту и мотивации учащихся. Игра на тромбоне должна основываться на любви к инструменту и быть направлена на приобретение навыков, формирование личности и, лишь при возможности, на профессиональное развитие (Liu, 2017). Важно избегать сиюминутных интересов и стремления к быстрому успеху. Ключевое значение имеет преодоление специфических трудностей: формирование правильного исполнительского аппарата – положение корпуса, постановку рук, рта (амбушюр) для точного и качественного звукоизвлечения, избегания излишнего давления на мундштук. Для начинающих с еще слабым губным аппаратом рекомендуется делать акцент на упражнениях в среднем и высоком регистре, используя маленький мундштук, и избегать чрезмерной игры в низком регистре, расслабляющей мышцы губ. Необходимо серьезно относиться к базовым техническим упражнениям (долгий звук, стаккато, гаммы и т.д.), которые закладывают фундамент мастерства. Эффективным методом является подход «сначала пение, потом – игра», развивающий внутренний слух и помогающий решить проблемы чистоты строя и интонации, что особенно важно для тромбона с его кулисой (Юй, 2021).

В настоящее время правительство Китая проводит политику всестороннего развития школьного образования, уделяя особое внимание эстетическому и гуманистическому воспитанию. Ранее преобладала практика «натаскивания» на экзамены, но теперь школы должны обеспечить каждому ученику возможность овладеть как минимум двумя спортивными навыками и одним видом искусств. В рамках этой политики широкое распространение получили духовые оркестры, которые существуют в трех основных формах: профессиональные, школьные (или корпоративные) и народные (Jiao, 2022). Их популярность обусловлена доступностью инструментов, быстрым освоением и разнообразием репертуара. Такие оркестры поддерживаются государством, так как способствуют развитию важных качеств: командного духа, солидарности и творческого потенциала. Однако их профессиональный

уровень часто остается недостаточно высоким из-за нехватки квалифицированных руководителей.

В Китае высшее образование, включая музыкальное, доступно через сдачу единого государственного экзамена. Учащиеся, желающие продолжить обучение в сфере искусства, сдают не только обязательные предметы, но и специальный художественный экзамен. Однако из-за ограниченного количества мест в специализированных музыкальных школах многим детям приходится готовиться к поступлению самостоятельно или с частными преподавателями, что часто приводит к бессистемной подготовке и высоким нагрузкам. Такие проблемы решаются частными инициативами. Например, в средней школе № 42 города Чунцин был создан оркестр для развития интереса учащихся к музыке и помощи в подготовке к художественному экзамену. В него вошли 40 учеников разного возраста, играющих на различных ударных и духовых инструментах, в том числе на тромбоне. Обучение включало индивидуальные занятия с приглашенными педагогами, уроки музыкальной теории и сольфеджио, а также регулярные ансамблевые и оркестровые репетиции. Основной сложностью стала нехватка времени у учащихся, которые совмещали интенсивную подготовку к основным экзаменам с музыкальными занятиями. Несмотря на трудности, многим тромбонистам самодеятельного оркестра удалось поступить в консерватории или музыкальные отделения вузов. Однако их уровень, как правило, уступает выпускникам специализированных музыкальных школ (Янь, 2020).

Если рассматривать уровень высшего музыкального образования, то можно обратиться к примеру работы консерватории Аньхойского педагогического университета в Китае. Этот университет, основанный в 1928 году в городе Уху, является одним из престижных педагогических вузов страны, участвует в национальных проектах «Двойной диплом» и «Проект 211» и активно развивает международное сотрудничество. Консерватория университета, открытая в 1943 году, готовит высококвалифицированных педагогов-музыкантов, уделяя внимание всестороннему развитию студентов. Вступительные испытания, унифицированные с 2022 года, включают четыре экзамена: вокальное или инструментальное исполнительство, теорию музыки и диктант. Они призваны оценить профессиональные навыки и общую подготовку абитуриентов. Образовательная программа сочетает теоретические и практические дисциплины: исполнительское мастерство, историю музыки, гармонию, анализ форм, а также педагогику и методику преподавания. Выпускники преимущественно работают в школах, художественных коллективах и научно-исследовательских учреждениях провинции Аньхой, многие продолжают обучение в ведущих вузах Китая и за рубежом. Качество обучения обеспечивается высококвалифицированным преподавательским составом, включающим известных музыкантов и ученых.

Несмотря на очевидные успехи, в системе подготовки тромбонистов выявлены недостатки. В учебном плане отсутствуют такие дисциплины, как теория музыки, музыкальная психология и основы полифонии, которые важны для развития музыкального мышления и кругозора. Кроме того, вступительные экзамены оценивают преимущественно технические навыки и теоретические знания, но не выявляют музыкальный интеллект и общую эрудицию абитуриентов. Для улучшения качества образования предлагается расширить программу за счет указанных дисциплин, ввести коллоквиум на вступительных испытаниях для оценки кругозора, активнее использовать дистанционные формы обучения для индивидуальной работы, а также увеличить объем сценической, педагогической и ансамблевой практики (Цзо, 2025).

Анализ программы консерватории при педагогическом университете Хуайаня показал, что обучение студентов-духовиков включает три блока: теоретический, практический и инструментальный. Практический блок включает в себя формирование репертуара, развитие игровых навыков, ансамблевую игру и сценическую выдержку. В инструментальный блок входят акустика и конструкция инструмента, история инструмента, методика преподавания и изучение родственных инструментов. Иными словами, практикой в педагогическом университете Хуайаня признается то, что студент играет (репертуар, оркестр), а «инструментальный блок» представляет собой то, студент знает об инструменте (устройство, история, акустика). Именно слабость инструментального блока (отсутствие физики звука и анализа тембров) приводит к тому, что у студентов не развит тембровый слух – они слышат только то, что играют сами, но не понимают, как их тембр вписывается в общую картину оркестра.

В теоретических курсах (сольфеджио, теория музыки, гармония) отсутствует специализированное содержание для развития тембрового слуха – не изучаются физико-акустические свойства тембров, особенности инструментов по оркестровым группам. Эти дисциплины носят общий характер и не учитывают специфику подготовки духовиков. Практические курсы («Профессиональное мастерство (духовые инструменты)», «Ансамбль») ориентированы на формирование исполнительских навыков, ансамблевой игры и отчасти затрагивают тембровое восприятие в рамках учебного коллектива. Однако развитие слуха ограничивается составом студенческого ансамбля, без знакомства с тембрами других оркестровых групп, например струнных. Для улучшения ситуации предлагается использовать электронные дидактические средства, такие как фонограммы. В качестве перспективного направления рассматривается опыт российских педагогов, в частности методика «тембрового сольфеджио». Этот подход предполагает поэтапное развитие тембрового слуха: от узнавания инструментов до анализа тембров в контексте стилей и жанров, используя специальные диктанты, игру на инструментах и другие методы. Внедрение подобных практик могло бы повысить профессиональный уровень китайских студентов-духовиков, подготовив их к углубленному изучению инструментовки и оркестровки (Хоу, 2024).

Процесс интеграции национального музыкального материала в академические методики обучения игре на тромбоне в Китае на современном этапе развивается на стыке нескольких ключевых тенденций: стремительного освоения западноевропейской исполнительской школы, растущего национального самосознания в культурной сфере и системных реформ государственной образовательной политики. Процесс идет в нескольких взаимосвязанных направлениях.

Первым и наиболее очевидным направлением является аранжировка и переложение традиционной китайской музыки для тромбона, как сольно, так и в составе камерных ансамблей или духовых оркестров. Педагоги и исполнители в КНР активно адаптируют известные народные мелодии, создавая для них фактурное и гармоническое обрамление, соответствующее возможностям инструмента. Этот процесс требует решения нетривиальных задач. Тембр тромбона, особенно в своем регистре, значительно отличается от звучания китайских духовых, например, флейты дицзы или губного органа шэн, для которых часто характерны более мягкие, обертоново насыщенные и «воздушные» тембры. Перед аранжировщиками встал вопрос стилизации: как передать характерную для китайской музыки микротональную мелизматику, опевание тонов, с помощью тромбонной кулисы? Как имитировать щипковое звучание пипы или цитры гуцинь с помощью медного духового инструмента? Ответы находят в специфических приемах: использовании глиссандо для создания плавных переходов, имитирующих интонационные изгибы; разработке особых видов вибрато; применении сурдин для изменения тембра и приближения его к более «приглушенному» китайскому звучанию.

Вторым направлением интеграции является сочинение оригинальных произведений китайскими композиторами, где тромбону отводится сольная или же значимая партия. Эти сочинения сознательно опираются на национальный мелос, ритмику и философско-эстетические концепции. Например, в музыке могут воплощаться принципы «инь-ян» через контрастные сопоставления регистров и динамики, или идеи живописной пространственности через тембровые и фактурные наслоения. Для исполнителей работа над такими произведениями превращается в углубленное изучение не только нотного текста, но и культурного контекста. Методика обучения включает в себя элементы музыкальной этнографии: студентам-тромбонистам рекомендовалось слушать записи народных певцов, инструменталистов, изучать основы традиционных ладов (например, пентатонику с ее характерными опорными тонами) и ритмических циклов. Это требует от педагогов выхода за рамки сугубо инструментальных дисциплин и включения в образовательный процесс элементов музыковедения и культурологии. Постепенно формируется специфический репертуар, который одновременно изучается в музыкальных колледжах и консерваториях наряду с классическими концертами и сонатами.

Третье, не менее важное направление связано с ансамблевой и оркестровой практикой. Широкое распространение школьных и университетских духовых оркестров, поощряемое государственной политикой эстетического воспитания, создает в Китае уникальную среду для экспериментов (Чэнь, 2023). В репертуар таких коллективов, наряду с маршами и популярными классическими произведениями, теперь входят аранжировки китайских народных песен и танцев. Тромбонист, играющий в оркестре,

научился встраивать свой голос в непривычную тембровую палитру, где могут сочетаться западные медные духовые и традиционные китайские инструменты, как это практиковалось, например, в новаторских проектах Пекинского биг-бэнда «Сенлинь». Такая практика развивала не только навык ансамблевого слушания, но и гибкость мышления, способность к тембровой адаптации и стилистическому переключению.

Заключение

Таким образом, к началу XXI века интеграция национального материала в обучение игре на тромбоне в Китае требует от системы образования гибкости: обогащения теоретических курсов, пересмотра критериев приема, разработки специализированных учебно-методических комплексов и поощрения композиторского творчества. Успех этого синтеза определит лицо китайской тромбоновой школы в мировом контексте, позволяя ей говорить на языке мировой академической традиции, но с неповторимым национальным акцентом, уходящим корнями в тысячелетнюю культуру.

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. У М. Практика пересечения музыкальной культуры Востока и Запада – исследование музыкальных произведений Чжоу Вэньчжуна // Нанкинский университет искусств. 2023.
3. Хоу И., Касаткина З.А. Развитие тембрового слуха студентов по классу духовых инструментов в вузах Китая // Научное мнение. 2024. № 11. С. 113-119.
4. Цзо М. Особенности организации музыкального образования в Аньхойском педагогическом университете // Диалог времен, национальных культур и научных концепций в музыкальном искусстве и образовании: Сборник научных трудов XVII Международной научно-практической конференции (9-10 декабря 2024 г., Санкт-Петербург). Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2025. С. 103-108.
5. Чэнь Син. Исследование конструирования учебной программы специальности «популярная музыка» в вузах: дисс. … д-ра искусств. Нанкин: Нанкинский педагогический университет. 2023.
6. Юй Х. Педагогические условия эффективности занятий в классе тромбона в музыкальных школах Китая // THEORIA: педагогика, экономика, право. 2021. № 1 (2). С. 50-56.
7. Янь Линь. Опыт создания и ансамблево-оркестровой подготовки оркестра медных духовых инструментов учащихся средней школы города Чунцин // Музыкальное образование и наука. 2020. № 1 (12). С. 32-35
8. Jiao J. Analysis of the state of development and measures to improve trombone teaching // Dalian University Bulletin. 2022. № 5.
9. Liu Yue. Gender stereotyping: a study of factors influencing the choice of western musical instruments // Northern Music. 2017. № 5.
10. Wang O. Analysis on common problems and solution strategies in middle school pipe band training // China National Expo. 2024. № 1. pp. 171-173.

Trombone in Chinese music education: integration of national material into academic teaching methods (late XX – early XXI centuries)

Yang Xin
Specialist Expert
Herzen Russian State Pedagogical University
Saint Petersburg, Russia
yang_xin@herzen.spb.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 15.05.2026
Accepted 21.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 781.622
DOI 10.25726/w1741-1594-5300-e
EDN VZLKIT
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 purpose of the study is to comprehensively analyze the integration of Chinese national musical material into academic trombone playing training from the end of the 20th century to the beginning of the 21st century. In the course of the work, the tasks of identifying historical prerequisites, studying modern pedagogical strategies and analyzing the challenges of this synthesis were solved. The relevance of the topic is dictated by the development of music education in China in the context of global cultural exchange and the growth of national identity. Historical analysis has shown that trombone performance has gone from spontaneous development to conscious integration of national elements. The work highlights three areas of this process: the arrangement of traditional melodies and the creation of original compositions with a national flavor. The inclusion of Chinese material in the repertoire of mass brass bands supported by the state is also being investigated. Systemic problems hindering synthesis have been identified, such as overloaded curricula and a shortage of specialized disciplines. There is an insufficient development of students' timbre hearing and the orientation of exams towards technique rather than horizons. Curriculum reform and the introduction of advanced techniques are proposed as solutions. The use of electronic means and the expansion of ensemble practice are considered promising.

Keywords

trombone, Chinese musical education, national musical culture, integration, teaching methods.

References

1. An Sh. Professional education and trombone performance in modern China: formation, development, leading musicians // Scientific Opinion. 2025. № 12. pp. 225-231.
2. Wu M. The practice of the intersection of Eastern and Western musical culture – a study of Zhou Wenzhong's musical works // Nanjing University of the Arts. 2023.
3. Hou I., Kasatkina Z. A. Development of timbre hearing in students studying wind instruments at universities in China // Scientific Opinion. 2024. № 11. pp. 113-119.
4. Zuo M. Features of the organization of music education at Anhui Normal University // Dialogue of Times, National Cultures and Scientific Concepts in Musical Art and Education: a collection of scientific papers of the 17th International Scientific and Practical Conference (December 9-10, 2024, Saint Petersburg). Saint Petersburg: Asterion Center for Scientific and Information Technologies, 2025. pp. 103-108.

5. Chen S. Research on the design of the curriculum for the specialty «Popular Music» in universities: dissertation. … Doctor of Art History. Nanjing: Nanjing Normal University. 2023.
6. Yu H. Pedagogical Conditions for the Effectiveness of Trombone Lessons in Chinese Music Schools // THEORIA: Pedagogy, Economics, Law. 2021. № 1 (2). pp. 50-56.
7. Yan Lin. The experience of creating and ensemble-orchestral training of a brass wind instrument orchestra for secondary school students in Chongqing // Music Education and Science. 2020. № 1 (12). pp. 32-35.
8. Jiao C. Analysis of the current state and measures to improve trombone playing instruction // Bulletin of Dalian University. 2022. № 5.
9. Liu Yue. Gender stereotypes: a study of the factors influencing the choice of Western musical instruments // Northern Music. 2017. № 5.
10. Wang O. Analysis of common problems and strategies for solving them in teaching bagpipes in secondary school // Chinese National Exhibition. 2024. № 1. pp. 171-173.

Технологический глаз и художественная рука: эстетическая трансформация репрезентации изображений в цифровую эпоху

Юй Фэн
Специалист-эксперт, старший преподаватель
Китайский педагогический университет Синьцзяна
Урумчи, Китай
261959852@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Цзянпэн Сюй
Специалист-эксперт
Хэбэйский институт коммуникаций
Шицзячжуан, Китай
787874159@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 13.06.2026
Принята 21.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 7.01
DOI 10.25726/f4690-5376-6523-p
EDN EYZFEH
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Цифровая среда сместила соотношение между оптико-техническим аппаратом фиксации видимого и художественным жестом, что обострило вопрос о том, где в произведении локализуется авторство. Расхождение между трактовкой цифрового инструментария как продолжения оптического зрения и его трактовкой как разрыва, вытесняющего ручное мастерство, остаётся неразрешённым. Цель работы состоит в том, чтобы реконструировать механизм эстетической трансформации репрезентации изображения через соотношение двух аналитических категорий, условно обозначенных как технологический глаз и художественная рука. Применены компаративно-исторический, семиотический, феноменологический и морфологический методы на корпусе теоретических текстов и художественных практик 2021-2026 годов. Установлено, что переход от живописного режима к оптико-фиксирующему и далее к алгоритмически-генеративному не упраздняет художественный жест, а перемещает его из фазы исполнения в фазу отбора, настройки и параметризации. Репрезентация смещается от миметического захвата к параметрическому построению, вследствие чего эстетическая ценность перераспределяется от следа руки к конфигурации условий порождения. Соотнесение трёх режимов показывает, что технологический глаз не отменяет руку, а реконфигурирует её функцию; именно сохранение отбирающего и удостоверяющего жеста удерживает цифровое изображение в поле художественной репрезентации, отделяя его от автоматического визуального продукта.

Ключевые слова

цифровое изображение, репрезентация, эстетическая трансформация, технологический глаз, художественная рука, цифровое искусство, визуальная культура, алгоритмическая эстетика, вычислительная фотография, генеративные технологии.

Введение

Изображение в цифровой среде создаётся иными средствами, чем то, что веками удерживало понятие репрезентации: краска на основе, оптический отпечаток на светочувствительном слое, рисунок, оставленный движением руки. Перенос порождения изображения в вычислительный контур изменил не столько носитель, сколько распределение ролей между техническим аппаратом, фиксирующим видимое, и жестом, придающим изображению художественную форму. Технологический вызов искусству, на который обращают внимание Д.С. Быльева и В.В. Краснощеков (Быльева, 2023), затрагивает не материал, а саму процедуру удостоверения: что именно в цифровом изображении остаётся следом авторского решения, а что относится к работе алгоритма. Прежде эти два слоя совпадали: тот, кто фиксировал видимое, и тот, кто придавал ему художественную форму, действовали в одном жесте. Цифровая среда разводит их, поручая фиксацию и частично формообразование автоматизированному контуру и оставляя за автором решения иного рода.

В специализированной литературе по этому поводу отсутствует консенсус, и расхождение трактовок выстраивается вдоль двух полюсов. Первая трактовка рассматривает цифровой инструментарий как продолжение оптического зрения и расширение прежних изобразительных средств, при котором меняется техника, но не природа репрезентации. Вторая трактовка фиксирует разрыв: автоматизация порождения образа, по этой логике, вытесняет ручное мастерство и переносит инициативу к вычислительной системе. Между этими позициями располагаются работы, описывающие не вытеснение, а перенастройку соотношения технического и художественного; к ним относится наблюдение Ю.Ф. Катхановой и А.И. Корыгина о том, что цифровые технологии перестраивают саму операцию создания произведения, не отменяя фигуру художника (Катханова, 2024). Промежуточные позиции тем самым переносят вопрос с факта вытеснения на характер перераспределения ролей.

Дополнительный пласт противоречия задаёт проблема восприятия. Трансформация представлений о прекрасном, прослеженная Е.В. Андриенко и И.М. Горбачевой применительно к условиям цифровизации (Андриенко, 2025), показывает, что зритель оценивает цифровое изображение по критериям, которые сложились в эпоху ручного и оптического производства образа, тогда как сам механизм порождения этим критериям уже не соответствует. Возникает несоответствие между унаследованной шкалой эстетической оценки и фактической процедурой создания изображения. История становления цифровой визуальности, реконструируемая в работе А.А. Лесничих (Лесничих, 2022), свидетельствует, что это несоответствие накапливалось постепенно, по мере перехода от экспериментальной компьютерной графики к массовым художественным практикам. Накопление шло без выраженного рубежа: каждая новая техника воспринималась поначалу как расширение прежних средств и лишь впоследствии обнаруживала собственную логику, отличную от логики ручного и оптического производства образа.

Предмет работы образует соотношение технического и художественного начал в процедуре репрезентации цифрового изображения, рассмотренное в его исторической динамике вплоть до 2026 года. Вопрос формулируется без предрешения ответа: описывает ли наблюдаемая эстетическая трансформация вытеснение художественной руки технологическим глазом, либо речь идёт о перераспределении их функций внутри единой процедуры порождения образа. Для ответа потребовалось ввести два полюса как аналитические категории и проследить, как меняется их соотношение при смене технологического режима. Такая постановка позволяет описать наблюдаемые сдвиги не как смену стилей или вкусов, а как структурную перестройку самой процедуры, в которой изображение получает художественный статус.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена средствами компаративно-исторического, семиотического, феноменологического и морфологического анализа. Компаративно-исторический метод применён для реконструкции последовательной смены режимов порождения изображения и сопутствующих сдвигов в трактовке репрезентации. Семиотический разбор использован при описании того, как меняется отношение знака к обозначаемому при переходе от оптического отпечатка к параметрически

построенному образу. Феноменологическая оптика привлечена для различения двух способов отношения к видимому, на которые опирается анализ оптических стратегий новых медиа у И.Н. Духана и А.Д. Старусевой-Першеевой (Духан, 2022). Морфологический метод задействован при построении типологии режимов репрезентации и при сопоставлении их параметров.

Материалом послужил корпус теоретических текстов по эстетике цифрового изображения и описаний художественных практик за период 2021-2026 годов: цифровая живопись, вычислительная фотография, обработка изображения оптико-программными средствами, генеративные системы синтеза образа, получившие широкое распространение в первой половине 2020-х годов. Эмпирическая база ограничена опубликованными источниками и описанными в литературе практиками; натурные эксперименты с участниками и опросы зрителей не проводились, поскольку решаемая задача относится к понятийно-аналитическому уровню. Отбор источников ориентирован на работы, прямо затрагивающие соотношение технического и художественного начал в порождении изображения, а также на описания практик, в которых это соотношение поддаётся наблюдению. Верхняя граница рассматриваемого периода доведена до актуального состояния практик синтеза изображения.

Два полюса вводятся как операциональные термины. Под технологическим глазом понимается совокупность оптических и вычислительных процедур, которые фиксируют, реконструируют или порождают видимое без непосредственного участия руки: объектив, матрица, алгоритм обработки и генерации. Под художественной рукой понимается удостоверяющий жест автора, прежде совпадавший с физическим исполнением, а в цифровой среде смещающийся к отбору, настройке параметров и санкционированию результата. Эти категории не описывают противоборствующие лагеря; они задают шкалу, на которой каждый режим репрезентации занимает определённое положение.

Результаты и обсуждение

Соотношение оптического и ручного начал не возникло вместе с цифровой техникой. Г.Л. Тульчинский, описывая встречу человека и машины в искусстве (Тульчинский, 2021), показывает, что машинное опосредование изображения сопровождает искусство задолго до появления компьютера, а цифровая среда лишь доводит это опосредование до предела, когда промежуточный аппарат принимает на себя часть формообразующих решений. Сходную преемственность фиксирует Т.К. Ермаков, реконструируя формирование цифровой визуальности в 1970-е годы (Ермаков, 2025): ранняя компьютерная графика наследовала перспективным и проекционным схемам изображения, перенося их в вычислительный контур, отчего технологический глаз с самого начала опирался на оптическую традицию, а не противостоял ей.

Положение художественной руки в этой динамике поддаётся прямому наблюдению при сопоставлении инструментов. Е.П. Драгунова и Ю.С. Суравцова, сравнивая приёмы традиционной и цифровой живописи (Драгунова, 2023), отмечают, что цифровой инструмент имитирует мазок, нажим и фактуру, сохраняя зависимость результата от моторики автора, но снимая необратимость физического действия. Художественный образ в цифровой живописи, рассмотренный Г.В. Румянцевым (Румянцев, 2025), при этом не теряет связи с замыслом: ручной жест сохраняется как управляющее воздействие, хотя его материальный след заменяется записью операции. На этом уровне технологический глаз и художественная рука сосуществуют, не вытесняя друг друга.

Иначе соотношение выглядит в режимах, где порождение образа смещается к оптико-вычислительному аппарату. Анализ визуальной эстетики фотографии в условиях алгоритмической обработки, выполненный Я. Лю (Лю, 2025), показывает, что вычислительная фотография достраивает изображение по моделям, которые система выбирает помимо оператора, отчего отпечаток перестаёт быть однозначным свидетельством об увиденном. О.Ю. Романов описывает это как смену парадигмы фотографической практики, при которой автоматизация творческих операций переносит часть авторских решений на сторону системы (Романов, 2024). Алгоритмическая эстетика, рассмотренная А.А. Лисенковой и Е.В. Листвиной (Лисенкова, 2025), доводит сдвиг до состояния, когда избыточность машинно порождённых изображений сама становится визуальной характеристикой среды, а не свойством отдельного произведения.

Культурологическое описание этих процессов сводит их к перестройке визуального поля в целом. М.В. Забелина, анализируя цифровую киберэстетику (Забелина, 2024), трактует наблюдаемые сдвиги как метаморфозу визуальных форм, в которой изменяется не отдельный приём, а режим зрения. А.А. Танюшина, выделяя три поворота в цифровой визуальной культуре (Танюшина, 2025), связывает трансформацию с последовательным изменением способа присутствия зрителя перед изображением. Соотнесение традиционного визуального искусства с цифровым, проведённое О.А. Соболь (Соболь, 2022), при этом удерживает обратную линию: унаследованные критерии композиции и образности продолжают применяться к цифровому изображению, что подтверждает несоответствие шкалы оценки и процедуры порождения, обозначенное во введении.

Сведение перечисленных наблюдений выявляет общую линию: при каждой смене технологического режима трансформируется не отдельный приём, а отношение знака к обозначаемому. В живописном режиме изображение относится к видимому как интерпретирующее подобие, поскольку рука истолковывает натуру, а не копирует её механически. Оптический отпечаток вводит индексальную связь: матрица фиксирует свет, отражённый реальным объектом, и потому свидетельствует о его присутствии перед камерой. Генеративное построение разрывает эту связь, опираясь на статистическое обобщение ранее увиденного, отчего изображение сохраняет правдоподобие при отсутствии единичного референта. Смещение от индекса к построенному по модели правдоподобию задаёт ту ось, вдоль которой выстраивается дальнейший разбор.

Понятие репрезентации при этом сохраняет силу, но меняет содержание. Репрезентация перестаёт означать перенос увиденного на носитель и начинает означать конструирование визуального согласно заданным условиям. Перенос акцента с захвата на построение объясняет, почему вопрос об авторстве обостряется именно в генеративном режиме: там, где изображение не отсылает к внешнему объекту, удостоверяющая инстанция не может опереться ни на сходство с натурой, ни на факт оптической фиксации и вынуждена искать опору в самой процедуре отбора.

Отдельного прояснения требует положение зрителя, поскольку трансформация затрагивает не только производство, но и восприятие изображения. Перенос значительной части формообразующих решений на оптико-вычислительный аппарат меняет режим зрения: зритель всё чаще встречается с изображением, процедура порождения которого ему непрозрачна, и вынужден оценивать результат, не располагая сведениями о доле машинного участия. Непрозрачность процедуры подрывает прежний механизм атрибуции, при котором характер следа позволял заключить о способе создания. Утрата этой опоры объясняет рост значимости внешнего удостоверения авторства, поскольку само изображение перестаёт надёжно свидетельствовать о том, как оно возникло. Сводя эти наблюдения, правомерно перейти к морфологическому различению самих режимов репрезентации (табл. 1).

Таблица 1. Морфология режимов репрезентации изображения в цифровой среде

Параметр	Живописный (ручной) режим	Оптико-фиксирующий режим	Алгоритмически-генеративный режим
Источник изображения	моторный жест автора	оптический захват сцены	вычислительная модель и обучающие данные
Роль руки	исполнение и след	наводка, кадрирование, выбор момента	формулировка задания, отбор, настройка параметров
Статус оригинала	единичный физический объект	матрица и тиражируемый отпечаток	конфигурация параметров без выделенного оригинала
Характер мимесиса	интерпретирующее подобие	индексальный отпечаток видимого	построение правдоподобия по статистике образов
Темпоральность создания	длительное исполнение	мгновенная фиксация	итеративный перебор вариантов
Тип характерного	случайность мазка и фактуры	оптическое искажение, зерно, шум	сбой связности, неустойчивость деталей

артефакта			

Источник: составлено автором.

Распределение по столбцам обнаруживает не разрыв, а смещение одного и того же параметра вдоль шкалы. Роль руки не исчезает при переходе слева направо; она меняет точку приложения, отступая от непосредственного исполнения к управляющим операциям более высокого порядка. В живописном режиме жест совпадает со следом, в оптико-фиксирующем сворачивается до наводки и выбора момента, в алгоритмически-генеративном сосредоточивается на формулировке задания и отборе среди порождённых вариантов. Технологический глаз при этом расширяет охват, принимая на себя те операции, которые прежде выполняла рука, но не получает способности удостоверять результат как художественный.

Параметр статуса оригинала смещается радикальнее прочих. Единичный физический объект живописного режима сменяется тиражируемым отпечатком, а затем конфигурацией параметров, при которой выделенного оригинала вовсе не образуется. Вместе с оригиналом ослабевает и индексальная связь изображения с видимым: оптический отпечаток ещё свидетельствует о присутствии объекта перед камерой, тогда как генеративное построение опирается на статистику ранее увиденного и обходится без референта. Этот сдвиг объясняет, почему унаследованные критерии подлинности теряют опору именно в крайнем правом столбце, не теряя её в двух первых.

Характер артефактов служит независимым индикатором того же смещения. Случайность мазка фиксирует присутствие руки, оптические искажения и зерно фиксируют присутствие аппарата, тогда как сбои связности и неустойчивость деталей фиксируют присутствие модели, не сверяющей результат с реальным объектом. По типу характерного артефакта режим опознаётся надёжнее, чем по итоговому правдоподобию изображения, поскольку артефакт выдаёт процедуру порождения, а не её результат.

Параметр темпоральности создания перестраивает само понятие работы над изображением. Длительное исполнение живописного режима предполагает, что произведение складывается в едином необратимом процессе, где каждое решение наслаивается на предыдущее. Мгновенная фиксация оптического режима сжимает этот процесс до выбора момента, перенося длительность в подготовку и последующую обработку. Итеративный перебор вариантов генеративного режима превращает создание в серию обращений к системе, при которой автор оценивает порождённые версии и отбирает приемлемые. Длительность не исчезает; она перемещается из фазы нанесения изображения в фазу его отбора и доводки, что согласуется со смещением роли руки, прослеженным по первой строке таблицы.

Строка, описывающая источник изображения, фиксирует наиболее глубокое из расхождений. Моторный жест автора, оптический захват сцены и вычислительная модель относятся к разным основаниям достоверности: первое опирается на свидетельство руки, второе на физический контакт света с объектом, третье на обобщение множества ранее зафиксированных образов. По мере перехода вправо изображение всё слабее связано с единичным внешним событием и всё сильнее с накопленным корпусом изображений, на котором обучена модель. Источником образа в крайнем правом столбце выступает не сцена и не натура, а статистическая регулярность визуального материала, что и лишает результат единичного референта. Остальные параметры таблицы производны от этого сдвига оснований.

Таблица 2. Сопоставление аналитических категорий «технологический глаз» и «художественная рука»

Аспект сопоставления	Технологический глаз	Художественная рука
Доминирующая способность	фиксация и реконструкция видимого	отбор, оценка, придание формы
Отношение к видимому	захват или построение по модели	истолкование и преобразование
Носитель решения	оптико-вычислительный аппарат	авторская интенция
Критерий качества	разрешение, точность, связность	выразительность, уместность, замысел
Способ удостоверения	отсутствует сам по себе	санкционирующий жест отбора

авторства		
Характер ошибки	техническая погрешность	смысловое или композиционное решение

Источник: составлено автором.

Сопоставление двух категорий по аспектам показывает, что они отвечают за разнопорядковые операции и потому не вступают в прямую конкуренцию. Технологический глаз сильнее там, где требуется фиксация, точность и связность; художественная рука удерживает за собой отбор, оценку и удостоверение. Существенно положение строки, описывающей способ удостоверения авторства: у технологического глаза оно отсутствует как самостоятельная способность, поскольку аппарат порождает изображение, но не санкционирует его как произведение. Отсюда вытекает, что вытеснение руки глазом невозможно в строгом смысле, так как удостоверяющая функция не передаётся вместе с порождающей.

Различие в характере ошибки подкрепляет это разведение. Для технологического глаза ошибка остаётся технической погрешностью, подлежащей устранению; для художественной руки то же отклонение может выступать смысловым или композиционным решением. Одно и то же визуальное событие получает противоположную оценку в зависимости от того, к какому полюсу оно отнесено, что делает границу между полюсами не технической, а интерпретативной.

Расхождение критериев качества довершает картину несовпадения двух начал. Технологический глаз оценивается по разрешению, точности и связности, то есть по характеристикам, измеримым внутри самой процедуры порождения. Художественная рука оценивается по выразительности, уместности и соответствию замыслу, то есть по характеристикам, заданным извне процедуры. Повышение технических показателей не влечёт автоматического роста художественной ценности, поскольку измерительные шкалы относятся к разным предметам. Это объясняет периодически фиксируемый разрыв между технически безупречным изображением и слабым художественным результатом: совершенство фиксации не компенсирует отсутствия отбирающего решения, тогда как выразительный результат достижим и при умеренных технических показателях.

Строка об отношении к видимому уточняет, почему два начала не сводятся одно к другому. Технологический глаз либо захватывает видимое, либо строит его по модели, оставаясь в пределах операций с визуальным материалом. Художественная рука истолковывает и преобразует, то есть привносит решение, не выводимое из самого материала. Различие проходит по линии «обработка против истолкования»: первая остаётся внутренней операцией аппарата, второе требует инстанции, соотносящей изображение с замыслом и контекстом. Поскольку истолкование не сводится к обработке, рост вычислительной мощности расширяет возможности захвата и построения, но не порождает истолковывающей способности, которая закреплена за другим полюсом.

Таблица 3. Этапы эстетической трансформации цифровой визуальности

Этап	Технологическое ядро	Сдвиг в репрезентации	Положение художественного жеста
1960-1970-е	экспериментальная компьютерная графика	перенос проекционных схем в вычислительный контур	жест программируется, но сохраняет замысел
1980-1990-е	растровая графика, цифровая обработка	изображение становится редактируемым массивом	рука управляет операциями, теряя необратимость
2000-2010-е	цифровая фотография, цифровая живопись	оптический отпечаток сливается с программной правкой	жест распределяется между съёмкой и обработкой
2020-2026	генеративный синтез изображения	репрезентация без референта, по модели данных	жест смещается к заданию и отбору результата

Источник: составлено автором.

Периодизация подтверждает постепенность, а не скачкообразность сдвига. Каждый этап наследует предыдущему ровно в той мере, в какой переносит сложившиеся схемы изображения в новый технологический контур, прежде чем перестроить их. Ранняя компьютерная графика опиралась на проекционную геометрию, цифровая обработка превратила изображение в редактируемый массив, цифровая фотография и живопись слили оптический отпечаток с программной правкой, и лишь генеративный синтез первой половины 2020-х годов снял требование референта. Положение художественного жеста при этом последовательно смещается вправо по той же шкале, что и в морфологической таблице, отчего историческая динамика и структурное различие режимов совпадают.

Неравномерность процесса заметна в том, что на каждом этапе сохраняются практики предшествующих режимов. Цифровая живопись воспроизводит логику ручного исполнения внутри среды, где доступен генеративный синтез; вычислительная фотография удерживает индексальную претензию даже там, где изображение достроено моделью. Сосуществование режимов означает, что трансформация не отменяет прежние способы порождения образа, а добавляет к ним новый полюс, перераспределяя между ними художественную нагрузку.

Этап 2020-2026 годов отличается от предыдущих тем, что впервые делает порождение изображения доступным помимо как ручного исполнения, так и оптического захвата. Параметрическое построение позволяет получить связное изображение по словесному или числовому заданию, не прибегая ни к кисти, ни к объективу, отчего технологический глаз достигает крайней точки своей автономии. Именно на этом этапе несоответствие унаследованной шкалы оценки и фактической процедуры порождения, обозначенное во введении, проявляется отчётливее всего: зритель применяет критерии, сложившиеся для следа руки и оптического отпечатка, к изображению, которое не содержит ни того, ни другого. Разрыв между ожиданием и процедурой не отменяет художественной оценки, но смещает её предмет с результата на условия его порождения.

Развитие цифровой визуальности протекало неравномерно, с возвратами и боковыми линиями. Растровая обработка 1980-1990-х годов на время вернула изображению редактируемость, утраченную оптическим отпечатком, и тем сблизила цифровую правку с живописным режимом, где результат также поддаётся переделке. Цифровая живопись 2000-2010-х годов сознательно воспроизводила свойства традиционных материалов, замедляя сдвиг к автономии аппарата. Генеративный синтез, напротив, ускорил его, сняв требование исходного изображения. Неравномерность темпа подтверждает, что трансформация не сводится к линейному вытеснению одного режима другим; режимы накладываются и взаимно заимствуют приёмы, отчего положение художественного жеста на каждом этапе определяется не только доступной техникой, но и тем, к какому из сосуществующих режимов обращается автор.

Завершающий разбор удобно вести через сами трактовки соотношения технического и художественного начал, поскольку именно их столкновение задаёт исследовательский вопрос (табл. 4).

Таблица 4. Трактовки соотношения технического и художественного начал в репрезентации

Трактовка	Содержание позиции	Следствие для статуса руки
Инструменталистская	цифровая техника продолжает прежние изобразительные средства	рука сохраняется без изменения функции
Рубежно-разрывная	автоматизация порождения вытесняет ручное мастерство	рука признаётся избыточной
Интегративная	техническое и художественное перераспределяют операции внутри единой процедуры	рука меняет точку приложения, не исчезая

Источник: составлено автором.

Сопоставление трёх трактовок с данными морфологической и исторической таблиц складывается в пользу интегративного прочтения. Инструменталистская позиция верна для двух левых режимов, где рука действительно сохраняет прежнюю функцию, но недооценивает сдвиг в генеративном

режиме, где удостоверяющий жест меняет точку приложения. Рубежно-разрывная позиция точно схватывает утрату оригинала и референта, однако ошибочно переносит эту утрату на саму фигуру автора, тогда как удостоверяющая функция, как показало сопоставление полюсов, технологическому глазу не передаётся.

Интегративная трактовка снимает противоречие, описывая наблюдаемое как перераспределение операций. Художественная рука в генеративном режиме отвечает за формулировку задания, отбор среди порождённых вариантов и санкционирование результата; технологический глаз отвечает за порождение визуального материала. Репрезентация при этом смещается от миметического захвата к параметрическому построению, и эстетическая ценность перемещается от следа руки к конфигурации условий, при которых изображение возникает. Сохранение отбирающего жеста удерживает цифровое изображение в поле художественной репрезентации; его отсутствие переводит результат в разряд автоматического визуального продукта, внешне неотличимого от произведения, но лишённого удостоверения.

Перемещение эстетической ценности от следа руки к конфигурации условий порождения меняет и предмет авторского усилия. В генеративном режиме автор работает не с поверхностью изображения, а с параметрами, при которых оно возникает: формулировкой задания, выбором обучающего основания, настройкой степени отклонения от образца, отбором среди порождённых версий. Эти операции удерживают за собой содержание прежнего ручного жеста, перенесённого на уровень управления процедурой. Художественность изображения определяется тем, насколько точно выстроена эта конфигурация, а не тем, оставила ли рука непосредственный физический след. Понимание репрезентации как построения, а не захвата, тем самым не разрушает фигуру автора, а переописывает её через операции более высокого порядка.

Сведение результатов морфологического, исторического и понятийного разбора приводит к единому критерию различения. Принадлежность изображения к полю художественной репрезентации определяется не способом его порождения и не степенью технического совершенства, а присутствием отбирающего и удостоверяющего жеста, локализуемого на стороне автора. Изображение, прошедшее через такой жест, сохраняет статус произведения независимо от того, нанесено ли оно рукой, зафиксировано объективом или построено моделью. Изображение, порождённое без участия отбирающей инстанции, остаётся визуальным продуктом, внешне неотличимым от произведения, но не включённым в художественную репрезентацию. Критерий тем самым переносится с наблюдаемого результата на процедуру, что и делает границу интерпретативной по своей природе.

Заключение

Реконструкция трёх режимов порождения образа показала, что эстетическая трансформация цифрового изображения протекает как смещение художественного жеста, а не как его упразднение. От живописного исполнения к оптической фиксации и далее к генеративному синтезу рука последовательно отступает от непосредственного следа к операциям отбора и настройки, сохраняя за собой удостоверяющую функцию на каждом этапе.

Главным следствием перехода к генеративному режиму выступает разрыв индексальной связи изображения с видимым. Параметрическое построение обходится без референта и без выделенного оригинала, отчего унаследованные критерии подлинности теряют опору именно там, где порождение образа целиком переходит к вычислительной модели. Прежняя шкала эстетической оценки продолжает применяться, но соотносится уже не с отпечатком увиденного, а с конфигурацией условий порождения.

Сопоставление технологического глаза и художественной руки как разнопорядковых способностей объясняет, почему вытеснение одного начала другим невозможно в строгом смысле. Аппарат порождает визуальный материал, но не санкционирует его как произведение; санкционирующий жест остаётся за автором даже тогда, когда физический след руки полностью устранён. Граница между техническим артефактом и художественным решением оказывается интерпретативной, а не технической.

Из этого вытекает методически значимый вывод о критерии художественности цифрового

изображения. Различение произведения и автоматического визуального продукта проходит не по способу порождения и не по итоговому правдоподобию, а по наличию отбирающего и удостоверяющего жеста. Внешняя неотличимость сгенерированного изображения от произведения не отменяет этого различения, а лишь переносит его с уровня видимого результата на уровень процедуры.

Эстетическая трансформация репрезентации в цифровую эпоху сводится к перераспределению операций между двумя началами при сохранении за рукой удостоверяющей роли. Технологический глаз расширил охват порождения образа вплоть до построения изображений без референта; художественная рука сместилась к заданию параметров и отбору, удержав за собой функцию, которую оптико-вычислительный аппарат на себя не принимает.

Список литературы

1. Андриенко Е.В., Горбачева И.М. Трансформация восприятия красоты в эпоху цифровизации // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2025. Т. 12. № 2. С. 55-64.
2. Быльева Д.С., Краснощеков В.В. Оригинал и копия: технологический вызов искусству // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2023. № 2. С. 77-91.
3. Драгунова Е.П., Суравцова Ю.С. Сравнительный анализ инструментов и приемов в традиционной и цифровой живописи // Гуманитарные исследования Центральной России. 2023. № 1 (26). С. 59-67.
4. Духан И.Н., Старусева-Першеева А.Д. Оптические стратегии новых медиа: от перспективизма к дрейфующему взгляду // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. 2022. № 3 (33). С. 9-38.
5. Ермаков Т.К. Компьютерная графика и контекст: формирование цифровой визуальности в 1970-е годы // Цифровизация. 2025. Т. 6. № 1. С. 26-34.
6. Забелина М.В. Визуальные метаморфозы: культурологический анализ цифровой киберэстетики // Наука телевидения. 2024. Т. 20. № 2. С. 245-269.
7. Катханова Ю.Ф., Корыгин А.И. Влияние цифровых технологий на искусство // Преподаватель XXI век. 2024. № 2-1. С. 222-231.
8. Лесничих А.А. Цифровое искусство: история и актуальные практики // Цифровизация. 2022. Т. 3. № 1. С. 41-51.
9. Лисенкова А.А., Листвина Е.В. Пиксельный шторм и алгоритмическая эстетика как визуальное загрязнение в эпоху цифровых технологий // Философия и культура. 2025. № 9. С. 112-125.
10. Лю Я. Визуальная эстетика фотографии в эпоху алгоритмов ИИ в цифровых медиа // Человек. Социум. Общество. 2025. Выпуск S13. С. 101-105.
11. Романов О.Ю. Трансформация визуальной культуры в эпоху искусственного интеллекта: новая парадигма фотографической практики // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 4. С. 30-36.
12. Румянцев Г.В. Художественный образ в цифровой живописи // Культура и цивилизация. 2025. Т. 15. № 5-1. С. 32-37.
13. Соболь О.А. Традиционное визуальное искусство в эпоху цифровизации // Цифровизация. 2022. Т. 3. № 4. С. 20-31.
14. Танюшина А.А. Эстетика неиммерсивных виртуальных медиа: три поворота в цифровой визуальной культуре // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2025. Т. 49. № 1. С. 40-56.
15. Тульчинский Г.Л. Человек-машина и машина-человек в искусстве: встреча в цифре // Художественная культура. 2021. № 3 (38). С. 112-127.

The technological eye and the artistic hand: the aesthetic transformation of image representation in the Digital Era

Yu Feng
Specialist Expert, Lecturer
China Xinjiang Normal University
Urumqi, China
261959852@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Jiangpeng Xu
Specialist-expert
Hebei Institute of Communications
Shijiazhuang, China
787874159@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 13.06.2026
Accepted 21.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 7.01
DOI 10.25726/f4690-5376-6523-p
EDN EYZFEH
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The digital environment has shifted the balance between the optical and technical apparatus that records the visible and the artistic gesture, sharpening the question of where authorship is located within a work. The divergence between treating digital instrumentation as a continuation of optical vision and treating it as a rupture that displaces manual craft remains unresolved. The aim of the study is to reconstruct the mechanism of the aesthetic transformation of image representation through the relation between two analytical categories, provisionally designated as the technological eye and the artistic hand. Comparative-historical, semiotic, phenomenological and morphological methods are applied to a corpus of theoretical texts and artistic practices of 2021-2026. It is found that the transition from the painterly mode to the optical-recording mode and further to the algorithmic-generative mode does not abolish the artistic gesture but relocates it from the phase of execution to the phase of selection, tuning and parameterisation. Representation shifts from mimetic capture to parametric construction, so that aesthetic value is redistributed from the trace of the hand to the configuration of the conditions of generation. The comparison of the three modes shows that the technological eye does not cancel the hand but reconfigures its function; it is precisely the preservation of the selecting and authenticating gesture that keeps the digital image within the field of artistic representation, separating it from an automatic visual product.

Keywords

digital image, representation, aesthetic transformation, technological eye, artistic hand, digital art, visual culture, algorithmic aesthetics, computational photography, generative technologies.

References

1. Andrienko E.V., Gorbacheva I.M. Transformation of the perception of beauty in the age of

digitalization // Economic and Socio-Humanitarian Studies. 2025. Vol. 12. № 2. pp. 55-64.

2. Bylieva D.S., Krasnoshchekov V.V. The original and the copy: a technological challenge to art // Moscow Region State University Bulletin. Series: Philosophical Sciences. 2023. № 2. pp. 77-91.

3. Dragunova E.P., Suravtsova Yu.S. A comparative analysis of tools and techniques in traditional and digital painting // Humanities Studies of Central Russia. 2023. № 1 (26). pp. 59-67.

4. Dukhan I.N., Staruseva-Persheeva A.D. Optical strategies of new media: from perspectivism to the drifting gaze // Praxema. Journal of Visual Semiotics. 2022. № 3 (33). pp. 9-38.

5. Ermakov T.K. Computer graphics and context: the formation of digital visuality in the 1970s // Digitalization. 2025. Vol. 6. № 1. pp. 26-34.

6. Zabelina M.V. Visual metamorphoses: a cultural analysis of digital cyberaesthetics // The Science of Television. 2024. Vol. 20. № 2. pp. 245-269.

7. Katkhanova Yu.F., Korygin A.I. The impact of digital technologies on art // Teacher of the 21st Century. 2024. № 2-1. pp. 222-231.

8. Lesnichikh A.A. Digital art: history and current practices // Digitalization. 2022. Vol. 3. № 1. pp. 41-51.

9. Lisenkova A.A., Listvina E.V. The pixel storm and algorithmic aesthetics as visual pollution in the era of digital technologies // Philosophy and Culture. 2025. № 9. pp. 112-125.

10. Liu Ya. The visual aesthetics of photography in the era of artificial intelligence algorithms in digital media // Man. Society. Community. 2025. № S13. pp. 101-105.

11. Romanov O.Yu. The transformation of visual culture in the era of artificial intelligence: a new paradigm of photographic practice // Kazan State University of Culture and Arts Bulletin. 2024. № 4. pp. 30-36.

12. Rumyantsev G.V. The artistic image in digital painting // Culture and Civilization. 2025. Vol. 15. № 5-1. pp. 32-37.

13. Sobol O.A. Traditional visual art in the era of digitalization // Digitalization. 2022. Vol. 3. № 4. pp. 20-31.

14. Tanyushina A.A. The aesthetics of non-immersive virtual media: three turns in digital visual culture // Moscow University Bulletin. Series 7: Philosophy. 2025. Vol. 49. № 1. pp. 40-56.

15. Tulchinskii G.L. Human-machine and machine-human in art: a meeting in the digital // Art Culture Studies. 2021. № 3 (38). pp. 112-127.

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Роль семьи в формировании духовно-нравственных ценностей у детей младшего школьного возраста

Лариса Викторовна Мамедова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
larisamamedova@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 13.06.2026
Принята 28.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 37.018.1
DOI 10.25726/f2883-0125-4341-s
EDN FCJAMU
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Проблема духовно-нравственного воспитания детей в условиях современного общества приобретает всё более выраженную педагогическую и социальную остроту. Стремительная цифровизация повседневной жизни, трансформация традиционных культурных ориентиров и нарастающее информационное давление на ребёнка существенно осложняют процесс формирования у него устойчивой системы нравственных ценностей. В этих условиях семья остаётся единственным институтом, способным обеспечить непрерывность, эмоциональную глубину и личностную направленность воспитательного воздействия – качества, недостижимые ни в каком другом социальном пространстве. Настоящая статья посвящена исследованию роли семьи в процессе духовно-нравственного становления детей младшего школьного возраста – периода, признанного в педагогической науке сензитивным для усвоения базовых нравственных норм и ориентиров. Именно в возрасте 6-7 до 10-11 лет у ребёнка формируются первичные представления о добре и зле, справедливости и долге, уважении к людям и любви к Отечеству, которые впоследствии составляют ядро его нравственной личности. В работе систематизированы ключевые воспитательные функции семьи – ценностно-ориентирующая, эмоционально-поддерживающая, традиционно-трансляционная, регулятивная, моделирующая и интегративная – и раскрыто содержание каждой из них через конкретные формы и практики семейного взаимодействия. Особое внимание уделяется роли личного примера родителей как наиболее действенного механизма нравственного воспитания, а также значению семейных традиций как инструмента передачи культурного и духовного опыта от поколения к поколению. Проведён сравнительный анализ факторов, повышающих и снижающих эффективность семейного воспитания. Установлено, что воспитательный потенциал семьи носит системный характер и реализуется лишь при согласованности всех его составляющих: доверительного эмоционального климата, последовательности требований, соответствия слова и поступка взрослых, укоренённости в культурных традициях и осознанности родительской позиции. Отдельно рассматривается проблема взаимодействия семьи и школы. Обосновывается, что подлинное педагогическое партнёрство – в противовес формальному контакту – способно многократно усилить воспитательный эффект обоих институтов при условии единства их ценностных ориентиров. Делается вывод о том, что укрепление воспитательного потенциала семьи требует целенаправленной методической поддержки со стороны

образовательной организации и перехода к содержательному диалогу между педагогами и родителями.

Ключевые слова

духовно-нравственные ценности, семья, младший школьный возраст, семейные традиции, нравственное воспитание, взаимодействие семьи и школы.

Введение

Вопрос о нравственном становлении личности ребёнка никогда не утрачивал своей актуальности, однако в современных условиях – на фоне стремительной цифровизации общества, размывания культурных ориентиров и нарастающей информационной нагрузки – он приобретает особую остроту. Сегодня дети оказываются включены в разнородные информационные потоки прежде, чем успевают сформировать внутренние нравственные критерии для их оценки. Социальные сети, развлекательный контент, агрессивная медиасреда конкурируют с традиционными воспитательными институтами и нередко оказывают на ребёнка куда более интенсивное воздействие, чем семья или школа. В этих обстоятельствах проблема целенаправленного духовно-нравственного воспитания перестаёт быть сугубо педагогической и приобретает общесоциальное измерение.

Младший школьный возраст традиционно рассматривается как сензитивный период для усвоения базовых нравственных норм: именно в промежутке от 6-7 до 10-11 лет закладываются устойчивые представления о добре и зле, долге и ответственности, уважении к старшим и любви к Родине. Психологические особенности этого возраста – доверчивость, подражательность, высокая эмоциональная отзывчивость, ориентация на авторитет значимых взрослых – создают уникальные условия для нравственного воспитания. То, что усвоено в этот период, отличается исключительной устойчивостью и с трудом поддаётся последующей коррекции. Упущенные возможности нравственного воспитания в младшем школьном возрасте, как правило, оборачиваются серьёзными трудностями в подростковый период, когда ценностные ориентиры формируются уже под преобладающим влиянием сверстников, а не взрослых.

Семья в этом процессе занимает исключительное место. Ни один социальный институт не обладает той степенью эмоциональной близости, непрерывности и интимности воздействия, которая присуща семейной среде. Родители, старшие члены семьи, бытовой уклад и воспроизводимые из поколения в поколение традиции образуют ту первичную нравственную среду, в которой ребёнок формируется как личность задолго до того, как он переступает порог школы (Аркатова, 2023). Именно в семье ребёнок впервые переживает опыт любви и заботы, учится принимать и отдавать, сталкивается с границами допустимого и постигает смысл таких понятий, как честность, справедливость и ответственность – не через определения, а через живые ситуации повседневной жизни.

Актуальность обращения к данной теме определяется также и тем, что в последние годы в отечественной педагогической науке заметно усилилось внимание к вопросам духовно-нравственного воспитания в контексте государственной образовательной политики. Закреплённые в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации приоритеты прямо указывают на семью как на главный субъект воспитания и подчёркивают необходимость поддержки её воспитательного потенциала. Тем не менее разрыв между декларируемыми ориентирами и реальным состоянием семейного воспитания остаётся значительным: многие родители испытывают дефицит педагогических знаний, действуют стихийно и не в полной мере осознают собственные возможности как воспитателей (Димчева, 2023).

Взаимодействие семьи и образовательной организации при этом не противопоставляется, а рассматривается как взаимодополняющее. Школа призвана не замещать, а расширять и закреплять тот фундамент, который заложен в домашних условиях (Гунькина, 2023). Полноценное педагогическое партнёрство двух институтов – при условии единства их ценностных ориентиров и взаимного уважения – способно создать то целостное воспитательное пространство, в котором нравственные ценности не просто декларируются, но подлинно усваиваются и становятся внутренними регуляторами поведения ребёнка. Изучение механизмов и условий такого воспитания остаётся педагогически значимой задачей, требующей систематического осмысления.

Материалы и методы исследования

Исследование строилось на комплексном применении теоретических методов научного познания. Центральное место занимали анализ и систематизация отечественной научно-педагогической литературы по проблематике духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста, опубликованной преимущественно в период 2022-2025 годов. Обращение к актуальным источникам обусловлено необходимостью учёта современного состояния педагогической науки и тех изменений в социокультурном контексте воспитания, которые произошли в последние годы.

В ходе работы применялся сравнительно-сопоставительный анализ, позволивший выявить точки соприкосновения и расхождения в позициях различных авторов относительно механизмов семейного воспитания и условий его эффективности. Метод теоретического обобщения использовался для формулирования содержательных выводов на основе совокупности изученных источников, а метод классификации – для упорядочивания выявленных воспитательных функций семьи и факторов, влияющих на качество нравственного становления ребёнка. Результаты классификации нашли отражение в аналитических таблицах, включённых в основную часть работы.

Теоретическую базу исследования составили работы, посвящённые роли семьи в духовно-нравственном становлении детей младшего школьного возраста (Бушнева, 2024; Костровская, 2023), труды, рассматривающие семейные традиции как инструмент нравственного воспитания и механизм передачи культурного опыта (Дуракова, 2023; Тимашенкова, 2024), а также исследования, анализирующие взаимодействие семьи и образовательной организации в контексте формирования единого воспитательного пространства (Буц, 2024; Канунникова, 2024). Наряду с этим привлекались работы, раскрывающие общие закономерности духовно-нравственного воспитания и специфику воспитательного потенциала семьи (Аркатова, 2023; Ганжа, 2024; Димчева, 2023).

Методологической основой послужил системный подход, в рамках которого семья рассматривается не как совокупность отдельных воспитательных практик, а как целостная среда, все элементы которой – эмоциональный климат, характер отношений, бытовой уклад, традиции, личный пример взрослых – находятся в тесной взаимозависимости и оказывают на ребёнка комплексное формирующее воздействие. Системный подход позволил выйти за рамки описания отдельных форм семейного воспитания и выявить внутренние механизмы, определяющие его подлинную эффективность.

Дополнительно применялся аксиологический подход, рассматривающий духовно-нравственные ценности как смысловое ядро личности и позволяющий интерпретировать воспитательную деятельность семьи как процесс целенаправленной передачи ценностных ориентиров от поколения к поколению (Григорова, 2023). В совокупности использованные методологические основания обеспечили концептуальную целостность исследования и обоснованность сформулированных выводов.

Результаты и обсуждение

Духовно-нравственные ценности не передаются посредством прямого наставления – они усваиваются через наблюдение, подражание и эмоциональный опыт совместного проживания ситуаций. Именно это определяет уникальность семьи как воспитательного пространства: ребёнок воспринимает нравственные образцы поведения ежедневно, в живой, незаформализованной среде (Григорова, 2023). Честность, сострадание, трудолюбие, уважение к памяти предков – всё это осваивается не на уроках, а в процессе общего быта, семейных ритуалов и повторяющихся эмоционально значимых событий. Принципиально важно, что именно в младшем школьном возрасте нравственные впечатления обладают наибольшей закрепляющей силой: ребёнок в этот период особенно восприимчив к оценкам значимых взрослых и склонен воспроизводить усвоенные образцы поведения в собственных действиях.

Семья как социальный институт обладает рядом характеристик, принципиально отличающих её от любого другого воспитательного пространства. Прежде всего – это непрерывность воздействия: в отличие от школы, которая занимает лишь часть дня и ограничена учебным годом, семья сопровождает ребёнка постоянно, во всём многообразии жизненных ситуаций. Именно в семье ребёнок впервые сталкивается с необходимостью соотносить собственные желания с интересами других людей, проявлять заботу, терпение и ответственность – то есть практически осваивает нравственные нормы

задолго до их теоретического осмысления (Аркатова, 2023). Кроме того, семья обеспечивает эмоциональную близость воспитательного процесса: нравственные требования, предъявляемые любящим и уважаемым родителем, воспринимаются совершенно иначе, нежели те же самые нормы, исходящие от формального авторитета.

Процесс воспитания духовно-нравственных качеств должен носить планомерный характер, реализуясь поступательно и целенаправленно. Ключевая роль в трансляции ценностных ориентиров подрастающему поколению принадлежит семье, которая выступает первичным и ведущим общественным институтом, где ребёнок постигает фундаментальные моральные категории – любовь, ответственность, уважение к окружающим и чувство справедливости. Родители являются для детей образцом для подражания: их поступки и отношение к другим людям существенно воздействуют на выработку нравственных ориентиров у ребёнка. Юный человек должен наблюдать, что его близкие и авторитетные для него люди следуют тем же принципам, которые стремятся привить ему. Лишь при этом условии он будет воспринимать данные ценности как органичные, естественные и руководствоваться ими в собственной жизни. В семье создаётся атмосфера взаимной любви и поддержки, что благоприятствует развитию эмоционального интеллекта и способности к сопереживанию, благодаря чему семейный институт становится важнейшим источником духовно-нравственных ценностей для грядущих поколений (Марихин, 2024).

Для понимания воспитательного механизма семьи принципиально важно разграничить функции, которые она выполняет в процессе формирования духовно-нравственных ценностей ребёнка. Каждая из этих функций реализуется через конкретные формы и практики семейного взаимодействия. Систематизация основных воспитательных функций семьи представлена в таблице 1.

Таблица 1. Воспитательные функции семьи в формировании духовно-нравственных ценностей младшего школьника

Функция	Содержание	Формы реализации
Ценностно-ориентирующая	Передача системы нравственных норм и идеалов	Беседы, личный пример взрослых, оценочные суждения родителей
Эмоционально-поддерживающая	Создание атмосферы принятия, доверия и безопасности	Эмоциональное общение, совместный досуг, поддержка в трудных ситуациях
Традиционно-трансляционная	Передача культурного и нравственного опыта рода	Семейные праздники, обращение к истории семьи, сохранение реликвий
Регулятивная	Формирование нравственных привычек и норм поведения	Требования, правила, система поощрений и порицаний
Моделирующая	Демонстрация образцов нравственного поведения	Поступки родителей в повседневных ситуациях, отношение к людям и труду
Интегративная	Согласование семейного и школьного воспитательного воздействия	Участие в жизни школы, единство позиций с педагогами

Источник: составлено автором по данным (Бушнева, 2024; Григорова, 2023; Костровская, 2023).

Представленные в таблице 1 функции не существуют изолированно – они взаимно обусловливают и усиливают друг друга. Ценностно-ориентирующая функция приобретает реальное воспитательное значение лишь тогда, когда она подкреплена моделирующей: родитель, декларирующий нравственные ценности, но не воплощающий их в собственном поведении, утрачивает педагогический авторитет в глазах ребёнка (Дуракова, 2023). Эмоционально-поддерживающая функция создаёт ту психологическую почву, на которой нравственные нормы укореняются не как внешние ограничения, а как внутренние убеждения. Традиционно-трансляционная функция обеспечивает преемственность

поколений и формирует у ребёнка чувство причастности к чему-то большему, чем его собственная жизнь.

Особого внимания заслуживает моделирующая функция. Ребёнок младшего школьного возраста воспринимает поведение близких взрослых как нормативный образец и воспроизводит его с высокой степенью точности – даже в том случае, если сами родители этого не осознают. Отец, уступающий место в транспорте, мать, благодарящая продавца, бабушка, навещающая пожилых соседей, – всё это откладывается в нравственном опыте ребёнка куда глубже, чем любые назидательные разговоры (Костровская, 2023). И напротив: расхождение между декларируемыми ценностями и реальными поступками взрослых формирует у ребёнка нравственный цинизм и недоверие к авторитетам.

Среди факторов, определяющих эффективность семейного воспитания, исследователи особо выделяют семейные традиции. Регулярное совместное участие в праздниках, уход за памятью рода, передача семейных историй и реликвий формируют у ребёнка чувство принадлежности к непрерывной цепи поколений (Дуракова, 2023). Традиция задаёт нравственный контекст: когда ребёнок знает, что его дед был честным человеком, а прабабушка – заботливой и самоотверженной, эти образы становятся для него живыми нравственными ориентирами, а не абстрактными понятиями. Именно поэтому обращение к семейной памяти признаётся одним из наиболее действенных инструментов духовно-нравственного воспитания (Тимашенкова, 2024).

Е.В. Фадеева, исследуя роль семейного воспитания в формировании духовно-нравственных ценностей в семьях коренных народов Нижнего Амура и Сахалина, отмечает, что семья издревле осуществляла функции передачи этнических ценностей и идентичности детям. Однако советский период, вследствие ряда причин объективного и субъективного характера, характеризовался фактической утратой механизма трансляции духовно-нравственных ценностей. В современных условиях их воспроизводство и передачу осуществляют по преимуществу детские сады и образовательные организации, в то время как семья отошла на второй план в решении данной задачи (Фадеева, 2022).

Данная тенденция, безусловно, вызывает тревогу, поскольку именно семья является тем естественным пространством, где передача ценностей происходит не формально, а через повседневное общение, личный пример и эмоциональную близость. Подмена семейного воспитания институционализированным, каким бы профессиональным оно ни было, несёт в себе риск формализации нравственных установок. В детском саду или школе ребёнок усваивает нормы и правила, но зачастую – как внешние требования, обязательные к исполнению в данном учреждении, но не обязательно переносимые в домашнюю обстановку. Семья же даёт возможность проживания этих норм в интимной, доверительной атмосфере, где они становятся не «школьными правилами», а личными убеждениями.

Кроме того, современная семья коренных народов сталкивается с дополнительными вызовами, связанными с урбанизацией, миграцией молодёжи в города и утратой традиционного уклада. В этих условиях передача этнических ценностей, языка, обычаев и обрядов становится ещё более проблематичной. Детский сад и школа, даже при наличии этнокультурного компонента в программах, не могут в полной мере восполнить этот пробел, поскольку они транслируют генерализованные, усреднённые представления о культуре, лишённые живой, семейно-родовой конкретики. Поэтому активизация воспитательной роли семьи, в том числе через просветительские программы для родителей и совместные семейно-родовые мероприятия, становится сегодня одной из приоритетных задач этнокультурного образования (Фадеева, 2022).

Вместе с тем воспитательный потенциал семьи реализуется неодинаково и зависит от целого ряда условий. Принципиально важно понимать, какие именно факторы способствуют, а какие – препятствуют формированию духовно-нравственных ценностей у ребёнка. Сравнительный анализ этих факторов отражён в таблице 2.

Таблица 2. Факторы, влияющие на эффективность семейного духовно-нравственного воспитания

Группа факторов	Факторы, повышающие эффективность	Факторы, снижающие эффективность
Характер	Доверие, эмоциональная теплота,	Авторитарность, конфликтность,

внутрисемейных отношений	взаимное уважение	эмоциональная холодность
Последовательность воспитания	Единство требований, согласованность позиций взрослых	Противоречивость требований, разногласия между родителями
Личный пример	Соответствие слов и поступков родителей	Расхождение декларируемых ценностей и реального поведения
Традиции и уклад	Устойчивые семейные традиции, обращение к истории рода	Отсутствие традиций, разрыв с культурными корнями
Педагогическая компетентность	Осознанная родительская позиция, интерес к вопросам воспитания	Педагогическая беспомощность, перекладывание ответственности на школу
Взаимодействие со школой	Содержательное партнёрство, единство ценностных ориентиров	Формальный контакт, противоречие семейных и школьных установок

Источник: составлено автором по данным (Ганжа, 2024; Гунькина, 2023; Канунникова, 2024).

Анализ таблицы 2 показывает, что эффективность семейного воспитания носит системный характер и не может быть обеспечена за счёт лишь одного-двух благоприятных факторов при наличии остальных негативных. Доверительные отношения при непоследовательности требований, богатые традиции при расхождении слова и дела – всё это создаёт внутренние противоречия в воспитательной среде, которые ребёнок болезненно ощущает, даже не будучи способным их рефлексировать (Ганжа, 2024). Нравственная неустойчивость ребёнка нередко является прямым следствием именно такой несогласованности, а не злого умысла или безразличия родителей.

Среди всех перечисленных групп факторов особое место занимает педагогическая компетентность родителей. Осознанная родительская позиция предполагает не только интуитивное чувство любви к ребёнку, но и понимание закономерностей его нравственного развития, умение выстраивать воспитательные ситуации, готовность к диалогу и самоанализу. Многие родители искренне стремятся воспитать ребёнка нравственным человеком, однако действуют стихийно, опираясь исключительно на собственный детский опыт, который далеко не всегда служит надёжным ориентиром (Смуглеева, 2025). Это обстоятельство делает необходимым систематическое педагогическое просвещение родителей – не в форме назидания, а в форме поддерживающего диалога.

Что касается взаимодействия семьи и школы, сложившаяся на практике картина нередко оказывается далека от идеала. Родители получают информацию об успеваемости и посещают собрания, однако содержательное участие в воспитательном процессе остаётся редкостью (Канунникова, 2024). Между тем именно согласованность нравственных требований семьи и педагога, единство ценностных ориентиров двух ключевых институтов детства способны многократно усилить воспитательный эффект (Буц, 2024). Там, где родители включены в жизнь класса, участвуют в совместных проектах нравственной направленности и разделяют педагогические приоритеты учителя, дети демонстрируют значительно более выраженную ценностную устойчивость и способность к самостоятельной нравственной оценке поступков – как чужих, так и собственных (Гунькина, 2023).

Немаловажную роль в духовно-нравственном воспитании младших школьников играет внеурочная деятельность. Как отмечает Е.В. Везетиу, значимость внеучебной работы в контексте духовно-нравственного развития детей младшего школьного возраста трудно переоценить. Именно данная форма образовательной деятельности оказывает наиболее существенное воздействие на процесс формирования у обучающихся нравственных эталонов, социальной ответственности и готовности совершать морально обоснованные поступки. Эффективность этого процесса обусловлена созданием таких условий, при которых дети получают возможность не только знакомиться с нравственными нормами на теоретическом уровне, но и применять их в реальных жизненных обстоятельствах. Посредством вовлечения школьников в разнообразные внеклассные мероприятия происходит не усвоение абстрактных знаний, а выработка практических умений, что в значительной мере

усиливает устойчивость их нравственных ориентиров (Везетиу, 2025).

Заключение

Проведённое теоретическое исследование позволяет сформулировать ряд содержательных выводов относительно роли семьи в духовно-нравственном воспитании детей младшего школьного возраста. Семья сохраняет своё ведущее и незаменимое значение в этом процессе – и никакой внешний институт не способен полноценно восполнить её воспитательное воздействие. Это обусловлено не только временны́м фактором присутствия семьи в жизни ребёнка, но прежде всего глубиной эмоциональной связи, которая делает семейное воспитание качественно иным по своей природе по сравнению с любым институциональным воздействием.

Эффективность семейного духовно-нравственного воспитания определяется совокупностью взаимосвязанных факторов. Доверительный эмоциональный климат создаёт ту психологическую почву, на которой нравственные нормы укореняются как внутренние убеждения, а не внешние ограничения. Последовательность и согласованность родительских требований формируют у ребёнка устойчивые представления о допустимом и недопустимом. Личный нравственный пример взрослых – наиболее действенный из всех воспитательных инструментов – определяет, какими будут не декларируемые, а реально усваиваемые ребёнком ценности. Устойчивые семейные традиции встраивают ребёнка в культурный контекст, формируя у него ощущение принадлежности к роду и ответственности перед памятью предков.

Вместе с тем анализ научной литературы выявляет серьёзное противоречие: осознавая приоритетную роль семьи в нравственном воспитании, значительная часть родителей действует стихийно и не располагает достаточными педагогическими знаниями для выстраивания целенаправленного воспитательного процесса. Это противоречие не может быть разрешено усилиями одних лишь семей – оно требует системного ответа со стороны образовательных организаций. Школа, выстраивающая с родителями содержательный диалог, ориентированный не на трансляцию претензий, а на совместное осмысление воспитательных задач, способна стать реальным ресурсом повышения педагогической компетентности семьи.

Принципиально важно подчеркнуть, что речь идёт не о подмене семейного воспитания школьным, а о создании единого воспитательного пространства, в котором оба института действуют согласованно и взаимно усиливают друг друга. Ценности, закреплённые в семье и поддержанные в школе, приобретают для ребёнка характер универсальных ориентиров – не ситуативных, а устойчивых, проявляющихся в самых разных контекстах жизни. Именно к созданию такого пространства и должны быть направлены совместные усилия педагогов и родителей.

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется разработка и апробация конкретных программ педагогического просвещения родителей, дифференцированных с учётом состава семьи, социокультурного контекста и особенностей родительской позиции. Не менее значимым остаётся изучение механизмов переноса нравственных ценностей, усвоенных в семье, в поведение ребёнка в коллективе сверстников – как показателя подлинной, а не декларативной сформированности духовно-нравственных ориентиров. Решение этих задач требует интеграции педагогических, психологических и социологических подходов и представляет собой самостоятельное и перспективное направление научного поиска.

Особого внимания заслуживает также проблема диагностики духовно-нравственных изменений, происходящих в личности ребёнка под влиянием семейного воспитания и волонтёрской деятельности. Традиционные методы опросов и анкетирования, широко применяемые в педагогической практике, не всегда позволяют зафиксировать глубинные сдвиги в ценностно-смысловой сфере, поскольку респонденты склонны давать социально одобряемые ответы, не всегда отражающие их реальные мотивы и установки. В этой связи перспективным представляется использование проективных методик, а также включённого наблюдения за поведением ребёнка в естественных ситуациях нравственного выбора – в игровой деятельности, в общении со сверстниками, в ситуациях, требующих оказания помощи другому. Разработка и валидизация такого диагностического инструментария, адекватного возрастным

особенностям детей и специфике изучаемого феномена, остаётся одной из актуальных задач современной педагогической науки.

Кроме того, нуждаются в дальнейшем осмыслении гендерные аспекты духовно-нравственного воспитания в семье. Существуют ли различия в содержании и способах трансляции ценностей мальчикам и девочкам? Как эти различия связаны с традиционными культурными стереотипами и насколько они оправданы в современном обществе? Поиск ответов на эти вопросы требует не только теоретического анализа, но и эмпирических исследований, учитывающих разнообразие семейных укладов, этнокультурных традиций и родительских позиций.

Важным направлением дальнейшей работы представляется также изучение потенциала информационно-коммуникационных технологий в деле духовно-нравственного воспитания. В условиях цифровизации общества бессмысленно противопоставлять традиционные воспитательные институты цифровой среде; гораздо продуктивнее искать пути их синергии. Возможно ли использование социальных сетей, образовательных платформ и мобильных приложений для педагогического просвещения родителей, для поддержки семейных воспитательных практик, для вовлечения подростков в волонтёрскую деятельность? Каковы риски такой цифровизации и как их минимизировать? Эти вопросы также ждут своих исследователей. Таким образом, обозначенные направления задают широкое поле для междисциплинарных научных изысканий, результаты которых будут иметь не только теоретическое, но и прикладное значение для совершенствования практики духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Список литературы

1. Аркатова Е.В. Роль семьи для подрастающего поколения в духовном и нравственном воспитании и становлении // Научный альманах. 2023. № 10-1 (108). С. 41-45.
2. Буц М.А. Роль семьи и школы в формировании культурных духовно-нравственных ценностей // Студент года 2024: сборник статей IV Международного научно-исследовательского конкурса (5 ноября 2024 г., Пенза). Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. С. 146-148.
3. Бушнева Л.С. Роль семьи в формировании духовно-нравственных ценностей у детей младшего школьного возраста // Эволюционные процессы в дошкольном и начальном образовании: инноватика, достижения, перспективный опыт: Сборник научных работ участников II Всероссийской научно-практической конференции преподавателей студентов, аспирантов, молодых ученых (28 ноября 2024 г., Мариуполь). Мариуполь: Мариупольский государственный университет им. А.И. Куинджи, 2024. С. 312-316.
4. Везетиу Е.В. Занятия внеурочной деятельности как один из аспектов духовно-нравственного воспитания младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-2. С. 81-84.
5. Ганжа О.Ю. Воспитание духовно-нравственных ценностей у младших школьников // Мир через Культуру. Творческий путь Н.К. Рериха: Материалы Международной научно-практической конференции (16 марта 2024 г., Иркутск). Иркутск: Иркутский национальный исследовательский технический университет, 2024. С. 151-155.
6. Григорова О.В. Формирование духовно-нравственного воспитания через семейные ценности // Глобальные вызовы современности и духовный выбор человека: Сборник статей регионального этапа XXXI Международных Рождественских образовательных чтений (1 октября 2022 года – 11 января 2023 г., Омск). Под общ. ред. митрополита Омского и Таврического Владимира. Отв. ред. протоиерей Димитрий Олихов. Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2023. С. 307-308.
7. Гунькина Л.С. Роль семьи и школы в формировании духовно-нравственных ценностей ребенка // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы: материалы Всероссийского форума, посвященного Году педагога и наставника. В 2-х ч. (18-20 мая 2023 г., Воронеж). Т. 1. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. С. 108-112.

8. Димчева Н.Б., Луханина Ю.А. Роль семьи в формировании духовно-нравственных ценностей // Вестник научных конференций. 2023. № 5-2 (93). С. 41-42.
9. Дуракова Н.И. Духовно-нравственное становление личности младшего школьника на основе семейных традиций // Педагогика и психология: перспективы развития: материалы III Всероссийской научно-практической конференции (14 декабря 2023 г., Чебоксары). Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс"», 2023. С. 55-56.
10. Канунникова Л.Д., Резанова С.А., Рубан Н.М. Духовно-нравственное воспитание детей: интеграция семьи и школы // Вестник научных конференций. 2024. № 1-1 (101). С. 43-45.
11. Костровская Е.Н., Малахова А.Р. Роль семьи в формировании духовно-нравственных ценностей личности младшего школьника // Краеведческое образование – основа становления духовно-нравственных ценностей личности: материалы Третьей научно-практической конференции (8 февраля 2023 г., Армавир). Краснодар: Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2023. С. 168-175.
12. Марихин С.В., Виноградова Д.К. Роль семьи в формировании духовно-нравственных основ и ценностей у подрастающего поколения // Царскосельские чтения. 2024. № 1. С. 57-62.
13. Смуглеева В.А. Роль семьи в формировании духовно-нравственных ценностей у младших школьников // Ценности образования: традиции и инновации: сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции (25-26 февраля 2025 г., Санкт-Петербург). Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2025. С. 122-124.
14. Тимашенкова В.П. Роль семьи в формировании традиционных нравственных ценностей // Современные исследования проблем семьи и детства: Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная памяти А.С. Макаренко: сборник научных трудов (23 ноября 2023 г., Москва). Москва: Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, 2024. С. 196-198.
15. Фадеева Е.В. Роль семейного воспитания в формировании духовно-нравственных ценностей в семье коренных народов Нижнего Амура и Сахалина: традиция и современность // Известия Восточного института. 2022. № 4 (56). С. 13-26.

The role of the family in the formation of spiritual and moral values in primary school children

Larisa V. Mamedova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
M.K. Ammosov Technical Institute (branch) of North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
larisamamedova@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 13.06.2026
Accepted 28.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 37.018.1
DOI 10.25726/f2883-0125-4341-s
EDN FCJAMU
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract
The problem of spiritual and moral education of children in modern society is becoming increasingly

acute, both pedagogically and socially. The rapid digitalization of everyday life, the transformation of traditional cultural guidelines, and the increasing pressure on children from information sources significantly complicate the process of developing a stable system of moral values. Under these conditions, the family remains the only institution capable of ensuring continuity, emotional depth, and a personal focus in educational influences – qualities unattainable in any other social space. This article explores the role of the family in the spiritual and moral development of primary school-age children – a period recognized in pedagogical science as sensitive to the acquisition of basic moral norms and values. It is between the ages of 6-7 and 10-11 that children develop their initial understanding of good and evil, justice and duty, respect for others, and love for their country, which subsequently form the core of their moral identity. This paper systematizes the key educational functions of the family – value-guiding, emotionally supportive, traditional-translating, regulatory, modeling, and integrative – and reveals the content of each through specific forms and practices of family interaction. Particular attention is paid to the role of parental example as the most effective mechanism of moral education, as well as the importance of family traditions as a tool for transmitting cultural and spiritual experience from generation to generation. A comparative analysis of the factors that enhance and reduce the effectiveness of family education is provided. It has been established that the educational potential of the family is systemic and is realized only when all its components are aligned: a trusting emotional climate, consistent expectations, the correspondence between adults' words and actions, rootedness in cultural traditions, and a conscious parental stance. The issue of interaction between family and school is examined separately. It is argued that genuine pedagogical partnership – as opposed to formal contact – can greatly enhance the educational impact of both institutions, provided their values are aligned. It is concluded that strengthening the educational potential of the family requires targeted methodological support from the educational institution and a transition to meaningful dialogue between teachers and parents.

Keywords

spiritual and moral values, family, primary school age, family traditions, moral education, family-school interaction.

References

1. Arkatova E.V. The role of the family for the younger generation in spiritual and moral education and development // Scientific Almanac. 2023. № 10-1 (108). pp. 41-45.
2. Buts M.A. The role of the family and school in the formation of cultural spiritual and moral values // Student of the Year 2024: Collection of Articles from the IV International Research Competition (November 5, 2024, Penza). Penza: Science and Education (IP Gulyaev G.Yu.), 2024. pp. 146-148.
3. Bushneva L.S. The role of the family in the formation of spiritual and moral values in primary school children // Evolutionary Processes in Preschool and Primary Education: Innovation, Achievements, and Promising Experience: Collection of Scientific Papers by Participants of the II All-Russian Scientific and Practical Conference of Teachers, Students, Postgraduate Students, and Young Scientists (November 28, 2024, Mariupol). Mariupol: A.I. Kuindzhi Mariupol State University, 2024. pp. 312-316.
4. Vezetiu E.V. Extracurricular activities as one of the aspects of spiritual and moral education of primary school students // Problems of Modern Pedagogical Education. 2025. № 87-2. pp. 81-84.
5. Ganja O.Yu. Education of spiritual and moral values in primary school students // World through Culture. The Creative Path of Nikolay Roerich: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (March 16, 2024, Irkutsk). Irkutsk: Irkutsk National Research Technical University, 2024. pp. 151-155.
6. Grigorova O.V. Formation of spiritual and moral education through family values // Global Challenges of Modernity and Human Spiritual Choice: Collection of Articles from the Regional Stage of the XXXI International Rozhdestvensky Educational Readings (October 1, 2022 – January 11, 2023, Omsk). Under the gen. ed. Metropolitan Vladimir of Omsk and Tauride. Resp. ed. by Archpriest Dimitri Olikhov. Omsk: Dostoevsky Omsk State University, 2023. pp. 307-308.
7. Gunkina L.S. The role of family and school in the formation of a child's spiritual and moral values

// Actual Problems of Personal and Professional Development of a Teacher: Challenges, Trends, and Prospects: Proceedings of the All-Russian Forum Dedicated to the Year of the Teacher and Mentor. In 2 parts (May 18-20, 2023, Voronezh). Vol. 1. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 2023. pp. 108-112.

8. Dimcheva N.B., Lukhanina Yu.A. The role of the family in the formation of spiritual and moral values // Bulletin of Scientific Conferences. 2023. № 5-2 (93). pp. 41-42.

9. Durakova N.I. Spiritual and moral formation of the personality of a primary school student on the basis of family traditions // Pedagogy and Psychology: Prospects of Development: Materials of the III All-Russian Scientific and Practical Conference (December 14, 2023, Cheboksary). Cheboksary: LLC «Center for Scientific Cooperation "Interactive Plus"», 2023. pp. 55-56.

10. Kanunnikova L.D., Rezanova S.A., Ruban N.M. Spiritual and moral education of children: integration of family and school // Bulletin of Scientific Conferences. 2024. № 1-1 (101). pp. 43-45.

11. Kostrovskaya E.N., Malakhova A.R. The role of the family in the formation of spiritual and moral values of the personality of a primary school student // Local History Education as a Basis for the Formation of Spiritual and Moral Values of the Personality: Proceedings of the Third Scientific and Practical Conference (February 8, 2023, Armavir). Krasnodar: State Budgetary Educational Institution of Additional Professional Education «Institute of Education Development» of the Krasnodar Territory, 2023. pp. 168-175.

12. Marikhin S.V., Vinogradova D.K. The Role of the family in forming the spiritual and moral foundations and values of the younger generation // Tsarskoye Selo readings. 2024. № 1. pp. 57-62.

13. Smugleeva V.A. The role of the family in the formation of spiritual and moral values in primary school students // Values of Education: Traditions and Innovations: Collection of Scientific Articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference (February 25-26, 2025, St. Petersburg). Saint Petersburg: Publishing and Polygraphic Association of Higher Educational Institutions, 2025. pp. 122-124.

14. Timashenkova V.P. The role of the family in the formation of traditional moral values // Modern Research on Family and Childhood Issues: All-Russian Scientific and Practical Conference Dedicated to the Memory of A.S. Makarenko: Collection of Scientific Papers (November 23, 2023, Moscow). Moscow: Kikot Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2024. pp. 196-198.

15. Fadeeva E.V. The role of family education in the formation of spiritual and moral values in the families of the indigenous peoples of the Lower Amur and Sakhalin: tradition and modernity // Oriental Institute Bulletin. 2022. № 4 (56). pp. 13-26.

Диагностический инструментарий для определения уровней речевого развития детей раннего возраста: обзор и систематизация

Галина Владимировна Карантыш
Доктор биологических наук, профессор кафедры Коррекционной педагогики
Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Россия
gvkarantysh@sfedu.ru
ORCID 0000-0001-9130-6491

Наталья Алексеевна Лебедева
Старший преподаватель кафедры Коррекционной педагогики
Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Россия
nalebedeva@sfedu.ru
ORCID 0009-0009-5862-0230

Вероника Сергеевна Федосеева
Специалист-эксперт
Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Россия
vfedoseeva@sfedu.ru
ORCID 0009-0008-7902-1002

Поступила в редакцию 12.06.2026
Принята 22.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 376.37
DOI 10.25726/t3670-1792-2089-k
EDN FGLUPA
ВАК 5.8.3. Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия) (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Практика диагностики речевого развития детей раннего возраста часто характеризуется симптомо-ориентированным подходом, при котором нарушения речи сводится к логопедическому заключению, но стоит отметить, что научные работы свидетельствуют о том, что речь не является изолированной функцией и формируется в тесной взаимосвязи с другими психофизическими сферами. Соответственно, необходима комплексная оценка развития ребенка, которая позволит не только выявить отставание в речи, но и определить его причины, а также отличить первичную речевую патологию от вторичных нарушений, возникающих в структуре интеллектуальной недостаточности, расстройств аутистического спектра (далее РАС), а также сенсорных или двигательных расстройств. Целью исследования является систематизация и анализ инструментария, а также разработка «Диагностического маршрута», который поможет систематизировать полученные данные в ходе исследования. В соответствии с поставленной целью в работе решается следующая задача: выявление и классифицирование существующих отечественных и зарубежных методики диагностики детей раннего возраста. Новизна исследования заключается в системном анализе диагностического инструментария, обосновании необходимости комплексной оценки, включении в обзор новейших зарубежных методик и

составление «Диагностического маршрута». Практическая значимость определяется возможностью использования полученных результатов специалистами для обоснованного выбора диагностических инструментов при обследовании детей. Исследование построено на методах теоретического анализа и синтеза методического материала по заданной теме.

Ключевые слова
диагностика, ранний возраст, методика, логопедия, комплексная оценка, дефектология.

Введение

Фундамент современных методов диагностики был заложен в начале XX века Альфредом Бине и Теодором Симоном, которые разработали первую в мире шкалу умственного развития, предложив новый подход: количественное измерение «умственного возраста» через сравнение выполнения ребенком конкретных заданий с нормативными показателями его сверстников (Кадневский, 2014). Для возрастного периода 18 месяцев шкала Бине-Симона включала пробы, оценивающие двигательные навыки, понимание речи, игровые действия и зрительно-моторную координацию (Воробьев, 2015).

Материалы и методы исследования

Оригинальная шкала на сегодняшнее время считается устаревшей, но заложенные авторами принципы стали основой для всего последующего инструментария, включая рассматриваемые в данной работе методики, которые были классифицированы на три группы: скрининговые, комплексные и специализированные.

Результаты и обсуждение

Группа скрининговых методик состоит из таких инструментов, как «Таблица тестов для оценки физического и психического развития», которая была создана Л.О. Бадаляном. Данная методика представляет собой сводную таблицу с критериями оценки для комплексного обследования детей. Целью диагностики является оценка общих норм развития, которые помогут выявить у ребенка возможные отклонения в психическом и физическом развитии ребенка. Оценочные тесты ориентируются на различные возрастные границы (9-10 м., 11-12 м., 2 года, 3 года), где каждому этапу соответствуют определенные нормы общего развития. Ценностью данной диагностики является наглядность и простота применения. Методика достаточно эффективна для первичного обследования, так как она позволяет выделить детей, входящих в группу риска. Стоит отметить, что материал носит ориентировочный характер и требует в будущем более углубленного изучения нарушения развития у ребенка (Бадалян, 2021).

Иным подходом обладает Макартуровский опросник, который является инструментом для оценки речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Русская адаптация, созданная сотрудниками Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, включает два опросника (Елисеева, 2017б). Первым является тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста, предназначенный для детей в возрасте от 8 месяцев до 1 года 5 месяцев (включительно), а второй – тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения для детей в возрасте от 1 года 6 месяцев до 3 лет (включительно). Макартуровский опросник является полезным и надежным скрининговым инструментом, который позволяет выявить риски задержки речи и спланировать дальнейшую коррекционную работу (Елисеева, 2017а).

Денверский скрининг-тест развития – это инструмент, который позволяет выявить у ребенка задержки психомоторного развития, так как тест содержит шкалы, которые оценивают широкой спектр, начиная от моторных навыков, а заканчивая социальной адаптацией ребенка. Диагностика состоит из 125 пунктов, которые расположены в порядке увеличения, исходя из возраста диагностируемого ребенка. Стоит отметить, что 75 пунктов предназначены для детей до 3 лет, что позволяет выявлять проблемы на самой ранней стадии развития (Андрущенко, 2025). Интерпретируя результаты

диагностируемого ребенка, стоит обратить внимание на такие индикаторы, как «задержки» и «осторожности». Если у ребенка наблюдается не более одной «задержки» и «осторожности», то это может говорить о гармоничном протекании развития. Если же «задержек» и «осторожностей» более двух, то это является показателем для дальнейшего комплексного обследования. Несмотря на десятилетия с создания Денверского скрининг-теста он до сих пор является важным инструментом, охватывающим все сферы онтогенеза ребенка: от речевого развития до социальной адаптации (Авила, 2020).

«Диагностика развития детей раннего возраста» К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, являющаяся отечественный скрининговый инструмент, разработанный для комплексной оценки нервно-психического развития (НПР) детей первых трех лет жизни. Оценка производится по ключевым линиям развития, специфичным для каждого возраста, а также в соотношении с нормативом: отклонение в пределах одного срока считается замедленным темпом, на два срока – отставанием, а на три и более – свидетельством пограничного состояния или патологии.

Уникальной особенностью методики является – «Система количественной оценки», выделяющая пять групп развития – от детей с опережением (I группа) до детей с глубоким отставанием (V группа). Результаты фиксируются в специальной «Карте нервно-психического развития и поведения», что позволяет специалистам вести мониторинг, формулировать заключение и определять конкретные задачи воспитания на следующий период (Печора, 2022).

Группу комплексных методик для диагностирования развития представляет «Мюнхенская функциональная диагностика развития» (далее МФДР) – это надежный и структурированный инструмент, с помощью которого оценивается развитие ребенка в разных функциональных областях – начиная от общей моторики и заканчивая социальным развитием (Гришкина, 2022).

МФДР разделена на два основных модуля, соответствующих возрастным периодам. Первый год жизни является наиболее детализированным и включает оценку восьми областей, включающих различные диагностики, начиная с «Возраста ползанья» и заканчивая «Социальным развитием». Каждая диагностика представлена в виде последовательности заданий, привязанных к возрастным этапам (по месяцам), с чёткими критериями успешного и неуспешного выполнения. Диагностика второго и третьего года жизни строится по аналогичному принципу, но предлагает более сложные, соответствующие возрасту, пробы. МФДР остаётся ценным, научно обоснованным инструментом для педиатров, детских психологов и дефектологов. Её системный подход позволяет не только диагностировать задержки, но и определять их характер, что является основой для планирования своевременной коррекционной работы (Бондарькова, 2016).

«Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста» под редакцией Е.А. Стребелевой является иным отечественным инструментом, который ориентирован на качественную и углубленную оценку познавательной деятельности и выявление «зоны ближайшего развития» ребенка. Для возрастного периода 2-3 года методика представляет собой серию из десяти стандартизированных диагностических ситуаций. Задания направлены на оценку ключевых сфер: наглядно-действенного мышления (сборка матрешки, пирамидки, «Почтовый ящик»), понимания, активной речи, умения действовать по простой инструкции, а также особенностей социального контакта и эмоционального реагирования. Критерием оценки служит не столько итоговый результат, сколько способ деятельности ребенка: учитывается, может ли он принять и использовать помощь взрослого, а также как переносит усвоенный способ выполнения действий на новую задачу (Приходько, 2016). Однако, как и любой качественный метод, она имеет свои ограничения: её эффективность напрямую зависит от опыта и наблюдательности специалиста, а отсутствие выверенных нормативов может затруднять объективное сравнение динамики развития ребенка и требует дополнения другими инструментами для комплексной оценки (Стребелева, 2020).

Программа «Каролина» – это оценочный инструмент, который разработан для детей от рождения до 24 месяцев с различными нарушениями развития. Стоит отметить, что методика является достаточно эффективным инструментом в работе, так как содержит обширный теоретический материал и включает 26 разделов, объединённых в группы, начиная от «познания» и заканчивая «крупной моторикой». Все

разделы включены в «Журнал оценки», который содержит возрастные рамки и большое количество разделов и пунктов руководства, по которым ребенок может быть оценен. Важным разделом диагностики также является «Обучающая программа», содержащая подробные процедуры проведения заданий. Программа «Каролина» является уникальным инструментом, который позволяет не только провести оценку развития детей, но и создать программу вмешательства для них (Джонсон-Мартин, 2005).

Наиболее современный этап развития комплексной диагностики представляет методика NIH Baby Toolbox, которая является стандартизированным приложением для оценки нейроразвития детей в возрасте от 1 до 42 месяцев. Данная диагностика разработана как единый стандарт для исследовательских и клинических целей и охватывает когнитивные, моторные и социально-эмоциональные функции. Использование инновационных методов сбора данных и включая автоматический айтрекинг для младенцев позволит наиболее объективно оценить развитие без необходимости от ребенка вербальных ответов (Кунникова, 2020).

Третья группа методик представляет собой инструментарий для диагностирования расстройства аутистического спектра. Первой в данной категории выступит Шкала C.A.R.S, являющаяся инструментом для оценки степени тяжести проявления симптомов РАС у детей в возрасте от 2 до 4 лет. Стоит отметить, что в отличие от анкет (вроде M-CHAT-R) данная диагностика не предназначена для заполнения родителями, а используется только специалистами в рамках комплексного диагностического обследования (Шапошникова, 2012).

C.A.R.S включает в себя 15 областей по которым диагностируется ребенок (например, отношение к людям, владение телом, невербальная коммуникация, уровень активности). Чтобы определить общий уровень риска РАС, необходимо суммировать баллы по всем пунктам. Интерпретация результатов включает в себя такие разделы, как: отсутствие признаков аутизма, легкая или средняя степень аутизма, а также тяжелая степень нарушения. Шкала C.A.R.S хорошо зарекомендовала себя как дифференциальная диагностика, помогающая не только выявлять наличие РАС и отличать его от других нарушений развития, но и оценить степень тяжести состояния диагностируемого ребенка (Шоплер, 2011).

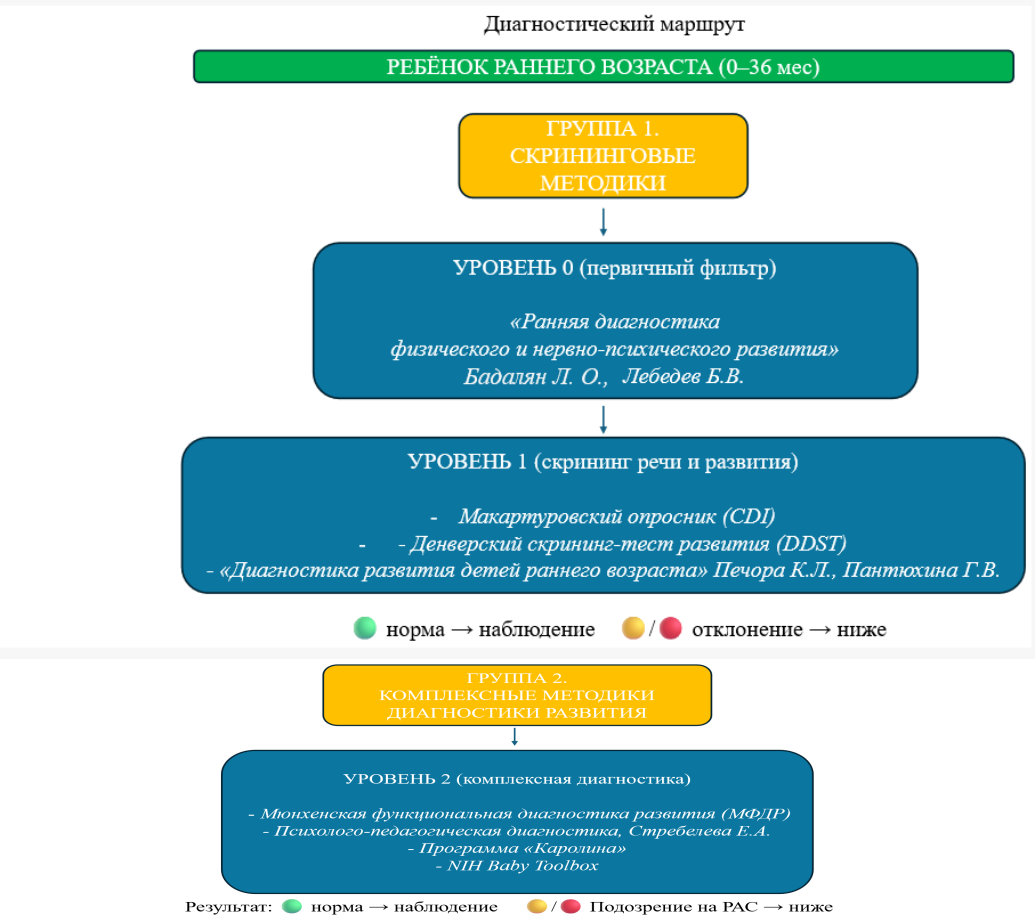
«Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей» также входит в число специализированных методик и представляет собой сборник упражнений для родителей и специалистов, который был создан в рамках программы TEACCH. Ключевая цель – предоставление системы методов для развития потенциала детей с РАС и другими нарушениями развития через создание четкой и структурированной образовательной среды (Шоплер, 1997). Методика состоит из двух реестров. Первый содержит таблицы, поделенные по разным возрастам (начиная от 0-1, а заканчивая 5-6 лет), каждая из которых содержит функциональные сферы: имитация, восприятие, грубая моторика, тонкая моторика, координация глаз и рук, познавательная деятельность, речь, самообслуживание и социальные отношения. Во втором реестре изложены примеры с «мероприятиями» для работы с проблематичными способами поведения детей. Данный сборник имеет большую значимость, так как он предполагает подстраивание под каждого ребенка с РАС исходя из профиля развития и помогает эффективно развивать его навыки (Борисова, 2017).

Другой методикой для выявления риска аутизма является «Модифицированная анкета для определения риска аутизма у детей раннего возраста 18 месяцев (M-CHAT-R и M-CHAT-R/F)» (Ткачук, 2022). Данная диагностика может использоваться для профилактического осмотра ребенка (16-30 месяцев), которую могут использовать, как родители, так и специалисты. M-CHAT-R включает в себя 20 вопросов, с ответами: ДА/НЕТ. Отрицательный ответ на любой из них (кроме № 2, № 5, № 12) указывает на повышенный риск РАС, что является показанием для более углублённого осмотра ребенка. Вопросы под номером № 2, № 5, № 12 являются критичными и ответы «ДА» указывают на риск РАС. Стоит обратить внимание, что при прохождении данного теста существует большая доля ложноположительных результатов – это значит, что не у каждого ребенка, который попал в группу риска, будет выявлено РАС. Для решения данного вопроса, было разработано дополнительное пошаговое интервью M-CHAT-R/F, в котором для каждого из вопросов M-CHAT-R, на который был дан «рисковый» ответ, специалист задает дополнительные вопросы ориентируясь на блок-схемы. Ответы «ДА/НЕТ» в последующем интервью

заменены на «Соответствует / Не соответствует». Таким образом, M-CHAT-R и M-CHAT-R/F – это инструменты для раннего выявления РАС, ключевой особенностью которых является двухэтапная процедура, позволяющая эффективно выявить группы для более углубленного диагностирования в рамках профилактических осмотров (Робинс, 2009).

Наиболее современным и технологичным инструментом диагностики выступает Toddler Module («Модуль для малышей») диагностического теста ADOS-2. Данная методика была создана с целью выявления риска РАС у детей в возрасте 12-30 месяцев, не владеющих фразовой речью. В отличие от других модулей, инструмент не дает диагноза, а определяет три уровня риска РАС на основе наблюдения за коммуникацией и социальным взаимодействием. Важно отметить, что ее можно использовать только для клинического применения после прохождения специализированного обучения.

На основе проанализированного теоретического материала, был предложен «Диагностический маршрут», позволяющий объединить, рассмотренные скрининги и диагностики в единую карту, предназначенную для диагностирования детей.



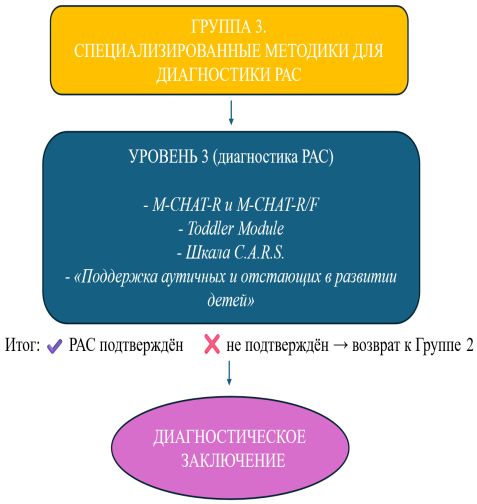


Рисунок 1. «Диагностический маршрут»

Заключение

Проведенный обзор и анализ существующих отечественных и зарубежных методик показывает, что речь формируется в тесной взаимосвязи с другими сферами, а значит, ее оценка требует комплексного подхода. Выявленное многообразие диагностических инструментов и методик было классифицировано на три основные группы: скрининговые методики, позволяющие на ранних этапах выделить детей группы риска; комплексные методики, дающие возможность построить целостный профиль развития ребенка; и специализированный инструментарий, ориентированный на дифференциальную диагностику. На основе данных групп был предложен «Диагностический маршрут», позволяющий систематизировать полученный результат в единую систему диагностирования детей раннего возраста.

Таким образом, систематизация диагностического инструментария подтверждает необходимость перехода от изолированной логопедической оценки к комплексному междисциплинарному обследованию. Только такой подход позволяет не просто зафиксировать факт задержки речи, но и определить ее структуру, выявить первопричины и дифференцировать первичные речевые нарушения от вторичных, возникающих в рамках более сложных расстройств развития.

Список литературы

1. Авила О.Г. Выявление нарушений развития у детей раннего возраста в системе раннего вмешательства. Под ред. О.Г. Авила, И.Е. Валитовой. Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). Минск: (б. и.), 2020. 122 с.
2. Андрущенко Н.В. Анализ методов оценки развития детей младенческого и раннего возраста // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2025. Т. 15. № 2. С. 198-217.
3. Бадалян Л.О. Детская неврология: учебное пособие. 6-е изд. Москва: МЕДпресс-информ, 2021. 608 с.
4. Бондарькова Ю.А. Роль Мюнхенской диагностики для оценки динамических изменений развития детей раннего возраста // Специальное образование. 2016. № 1 (41). С. 25-37.
5. Борисова Н.А., Иванова Е.Н. Основные направления абилитационной работы с детьми раннего возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях реабилитационного центра // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 3. С. 217-220.
6. Воробьев В.С. К 120-летию выхода основополагающих работ Альфреда Бине – нового шага в изучении индивидуальных различий интеллекта и общем прогрессе экспериментальной

психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 4. С. 115-123.

7. Гришкина Д.А. Оценка степени развития крупной моторики у детей первых трёх лет жизни по Мюнхенской системе функциональной диагностики развития ребёнка // Кронос. 2022. № 4 (66). С. 17-18.

8. Джонсон-Мартин Н.М., Дженс К.Г., Аттермиер С.М., Хаккер Б.Дж. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями. 2-е изд. Под ред. Н.Ю. Барановой. Пер. с англ. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства; КАРО; 2-е изд., 2005. 336 с. ISBN 5-8049-0055-2.

9. Елисеева М.Б., Вершинина Е.А. Макартуровский опросник как инструмент диагностики лексического развития детей от 8 до 36 месяцев // Специальное образование. 2017. № 3 (47). С. 66-81.

10. Елисеева М.Б., Вершинина Е.А., Рыскина В.Л. Макартуровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии. 2-е изд., испр. и доп. Иваново: Листос, 2017. С. 4-6.

11. Кадневский В., Могиль О., Ширшова Т. Вклад французских учёных в развитие теории и практики педагогических измерений // Педагогические измерения. 2014. № 1. С. 50-55.

12. Кунникова К.И. Парадигма pop-out в окулографических исследованиях зрительного внимания у детей до трёх лет // Комплексные исследования детства. 2020. Т. 2. № 2. С. 117-126.

13. Печора К.Л., Пантюхина Г.В. Диагностика развития детей раннего возраста. Развивающие игры и занятия. Москва: Изд-во «ТЦ Сфера», 2022. 80 с.

14. Приходько О.Г., Югова О.В. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития у детей первых лет жизни // Специальное образование. 2016. № 2 (42). С. 85-93.

15. Робинс Д.Л., Фейн Д., Бартон М. M-CHAT-R/F: модифицированный опросник для выявления риска аутизма у детей раннего возраста с дополнительным интервью. 2009. URL: https://www.mchatscreen.com/.

16. Стребелева Е.А., Мишина Г.А., Резенкова Ю.А., Орлова А.Н., Шматко Н.Д. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Москва: Просвещение, 2020. С. 3-12.

17. Ткачук Е.А. Использование синдромального подхода к диагностике аутизма у детей // Медицинский совет. 2022. Т. 16. № 12. С. 200-204.

18. Шапошникова А.Ф. Скрининговая диагностика и динамический контроль детей с заболеваниями аутистического спектра с использованием рейтинговой шкалы для оценки детского аутизма // Социальная и клиническая психиатрия. 2012. Т. 22. № 2. С. 63-68.

19. Шоплер Э., Райхлер Р.Дж., ДеВеллис Р.Ф., Дэйли К. Рейтинговая шкала аутизма у детей C.A.R.S. Пер. и адап.: Морозова Т.Ю., Довбня С.В. // autism-frc.ru. 2011. 7 с.

20. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе TEACH. Пер. с нем. Т. Клочко. Минск: БелАПДИ «Открытые двери», 1997.

Diagnostic tools for determining speech development levels in early children: a review and systematization

Galina V. Karantysh
Doctor of Biological Sciences, Professor of The Department of Special Education
Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia
gvkarantysh@sfedu.ru
ORCID 0000-0001-9130-6491

Natalya A. Lebedeva
Senior Lecturer of the Department of Special Education
Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia
nalebedeva@sfedu.ru
ORCID 0009-0009-5862-0230

Veronika S. Fedoseeva
Specialist Expert
Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia
vfedoseeva@sfedu.ru
ORCID 0009-0008-7902-1002

Received 12.06.2026
Accepted 22.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 376.37
DOI 10.25726/t3670-1792-2089-k
EDN FGLUPA
VAK 5.8.3. Correctional pedagogy (deaf and typhlo pedagogy, oligophrenopedagogy and speech therapy) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The practice of diagnosing speech development in young children is often characterized by a symptom-based approach, in which speech disorders are reduced to a speech therapist's conclusion. However, it is worth noting that scientific studies indicate that speech is not an isolated function and is developed in close connection with other psychophysical areas. Accordingly, a comprehensive assessment of the child's development is necessary to not only identify speech delays but also determine their causes, as well as distinguish primary speech pathology from secondary disorders arising in the context of intellectual disability, autism spectrum disorders (ASD), and sensory or motor disorders. The aim of the study is to systematize and analyze the instrumentation, as well as develop a «Diagnostic Route» to help systematize the data obtained during the study. In accordance with this goal, the study addresses the following task: identifying and classifying existing domestic and international diagnostic methods for young children. The novelty of this study lies in its systematic analysis of diagnostic tools, the rationale for a comprehensive assessment, the inclusion of the latest international methods, and the development of a «Diagnostic Route». The practical significance lies in the potential for specialists to use the obtained results to inform the selection of diagnostic tools when examining children. The study is based on theoretical analysis and synthesis of methodological material on the topic.

Keywords

diagnostics, early childhood, methodology, speech therapy, comprehensive assessment, defectology.

References

1. Avila O.G. Identification of developmental disorders in young children in the early intervention system. Eds. O.G. Avila, I.E. Valitova. The United Nations Children's Fund (UNICEF). Minsk: (without public.), 2020. 122 p.
2. Andrushchenko N.V. Analysis of methods for assessing the development of infants and young children // Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology. 2025. Vol. 15. No. 2. pp. 198-217.

3. Badalyan L.O. Pediatric neurology: a textbook. 6th ed. Moscow: MEDpress-inform, 2021. 608 p.

4. Bondarkova Yu.A. The role of Munich functional developmental diagnostics in assessing dynamic changes in early childhood development // Special Education. 2016. No. 1 (41). pp. 25-37.

5. Borisova N.A., Ivanova E.N. Main directions of habilitation work with young children with autism spectrum disorders in a rehabilitation center // Kostroma State University Bulletin. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2017. № 3. pp. 217-220.

6. Vorobev V.S. On the 120th anniversary of the publication of Alfred Binet's seminal works – a new step in the study of individual differences in intelligence and the general progress of experimental psychology // Theoretical and Experimental Psychology. 2015. Vol. 8. No. 4. pp. 115-123.

7. Grishkina D.A. Assessment of gross motor development in children of the first three years of life using the Munich functional developmental diagnostics // Kronos. 2022. № 4 (66). pp. 17-18.

8. Johnson-Martin N.M., Jens K.G., Attermeier S.M., Hacker B.J. The Carolina Curriculum for infants and toddlers with special needs. 2nd ed. Ed. by N.Yu. Baranova. Trans. from English. Saint Petersburg: Saint Petersburg Institute of Early Intervention; KARO, 2005. 336 p.

9. Eliseeva M.B., Vershinina E.A. The MacArthur-Bates Communicative Development Inventory as a tool for assessing lexical development in children aged 8 to 36 months // Special Education. 2017. No. 3 (47). pp. 66–81.

10. Eliseeva M.B., Vershinina E.A., Ryskina V.L. The MacArthur-Bates Communicative Development Inventory: Russian version. Assessment of speech and communication development in young children. Developmental norms. Analysis samples. Comments. 2nd ed., revis. and suppl. Ivanovo: Listos, 2017. pp. 4-6.

11. Kadnevskii V., Mogil O., Shirshova T. The contribution of French scientists to the development of theory and practice of pedagogical measurements // Pedagogical Measurements. 2014. № 1. pp. 50-55.

12. Kunnikova K.I. The pop-out paradigm in eye-tracking studies of visual attention in children under three years of age // Comprehensive Child Studies. 2020. Vol. 2. No. 2. pp. 117-126. DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-2-117-126.

13. Pechora K.L., Pantyukhina G.V. Diagnostics of early childhood development. Developmental games and activities. Moscow: TC Sfera, 2022. pp. 3-5.

14. Prikhodko O.G., Yugova O.V. Psychological and pedagogical diagnostics of developmental disorders in children of the first years of life // Special Education. 2016. No. 2 (42). pp. 85-93.

15. Robins D.L., Fein D., Barton M. Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised, with Follow-Up (M-CHAT-R/F). 2009. URL: https://www.mchatscreen.com/.

16. Strebeleva E.A., Mishina G.A., Rezenkova Yu.A., Orlova A.N., Shmatko N.D. Psychological and pedagogical diagnostics of early and preschool childhood development. Moscow: Education, 2020. pp. 3-12.

17. Tkachuk E.A. The use of syndromal approach in the diagnosis of autism in children // Medical Council. 2022. Vol. 16. No. 12. pp. 200-204. DOI: 10.21518/2079-701X-2022-16-12-200-204.

18. Shaposhnikova A.F. Screening diagnostics and dynamic monitoring of children with autism spectrum disorders using the Childhood Autism Rating Scale // Social and Clinical Psychiatry. 2012. Vol. 22. No. 2. pp. 63-68.

19. Shopler E., Raikhler R.Dzh., DeVellis R.F., Deili K. Rating scale of autism in children C.A.R.S. Trans. and adapt. by Morozova T.Yu., Dovbnya S.V. // autism-frc.ru. 2011. 7 p.

20. Schopler E., Lansing M., Waters L. Support for autistic and developmentally delayed children (0-6 years). A collection of exercises for specialists and parents based on the TEACH program. Trans. from German by T. Klochko. Minsk: BelAPDI Open Doors, 1997.

Особенности развития памяти у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью во внеурочной деятельности

Арюна Юрьевна Чештанова
Специалист-эксперт
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
Xirina80@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

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
iz.shahmalova@svfu.ru
ORCID 0000-0002-5294-2476

Поступила в редакцию 01.06.2026
Принята 21.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 376.42
DOI 10.25726/x3737-1469-6517-k
EDN FKIBNM
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается проблема развития памяти у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью в условиях внеурочной деятельности. Проанализированы психолого-педагогические особенности мнестических процессов данной категории детей, обобщен практический опыт педагогов и психологов Российской Федерации и Республики Саха (Якутия). Представлены результаты экспериментального исследования, проведенного на базе коррекционного учреждения города Нерюнгри с участием шести младших школьников (8-9 лет). Констатирующий этап с использованием методик «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия), «Опосредованное запоминание» (А.Н. Леонтьев) и «Воспроизведение рассказов» (С.Я. Рубинштейн) выявил преобладание низкого и среднего уровней развития памяти. Для коррекции выявленных трудностей разработана и апробирована педагогическая программа «Интересные уроки», включающая 30 занятий, построенных на интеграции мнемотехники, игротерапии, упражнений на межмодальный перенос и продуктивной деятельности. Итоговая диагностика показала статистически значимую положительную динамику: доля детей с низким уровнем памяти снизилась с 67 до 33% (по методике Лурия и Рубинштейн), а со средним уровнем выросла до 67%. Достоверность изменений подтверждена Т-критерием Вилкоксона ($p \leq 0.01$). Материалы статьи могут быть полезны учителям-дефектологам, педагогам-психологам и студентам педагогических специальностей.

Ключевые слова

память, легкая умственная отсталость, младший школьный возраст, внеурочная деятельность, мнемотехника, игротерапия, межмодальный перенос, коррекционная педагогика.

Введение

В современной системе специального образования проблема развития познавательных процессов у детей с ограниченными возможностями здоровья занимает одно из центральных мест. Особую значимость эта проблема приобретает применительно к детям младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью, поскольку именно в этот период закладываются основы учебной деятельности, формируются произвольные формы поведения и высшие психические функции. Память как сквозной психический процесс обеспечивает не только усвоение знаний, но и социальную адаптацию, накопление личного опыта, развитие речи и мышления. Без достаточного уровня сформированности мнестических функций невозможно полноценное овладение чтением, письмом, счетом, а также понимание причинно-следственных связей и социальных норм (Спирева, 2022).

Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с умственной отсталостью, утвержденный приказом № 1599 от 19 декабря 2014 года, ориентирует педагогов на создание специальных условий, позволяющих максимально реализовать потенциальные возможности каждого ребенка (Федеральный государственный образовательный стандарт, 2014). Внеурочная деятельность, в отличие от жестко регламентированного урока, обладает значительной гибкостью. Здесь нет строгих временных рамок, можно варьировать формы работы, использовать игровые и практические методы, многократно возвращаться к сложному материалу, учитывать индивидуальный темп и актуальное состояние ребенка. Именно поэтому внеурочная деятельность рассматривается как перспективная площадка для целенаправленной коррекции и развития памяти.

Исследования Л.С. Выготского показали, что при умственной отсталости первичный биологический дефект (органическое поражение коры головного мозга) приводит к вторичным нарушениям высших психических функций. В частности, недостаточность опосредованной памяти проявляется в неспособности самостоятельно использовать знаки-стимулы для запоминания. Как писал ученый, «недостаточность высших форм памяти проявляется в невозможности самостоятельно использовать знаки-стимулы для запоминания» (Выготский, 2003). Эксперименты А.Н. Леонтьева с методикой опосредованного запоминания выявили, что «умственно отсталые дети значительно реже, чем их нормально развивающиеся сверстники, устанавливают логические связи между словом и картинкой» (Леонтьев, 1931). Кривая развития опосредованного запоминания у них имеет более пологий характер, и даже к старшему школьному возрасту они не достигают уровня нормы.

В.Г. Петрова на основе многолетних наблюдений выделила ряд характерных особенностей памяти у младших школьников с легкой умственной отсталостью. «Во-первых, это замедленный темп запоминания: для усвоения одного и того же объема материала требуется в три-пять раз больше повторений, чем в норме. Во-вторых, низкая продуктивность первого воспроизведения: после первого предъявления дети могут назвать только два-три слова из десяти, в то время как нормативные сверстники называют пять-шесть. В-третьих, фрагментарность и искажения при воспроизведении текста: дети опускают важные смысловые звенья, переставляют события местами, добавляют несуществующие детали. В-четвертых, слабая избирательность: запоминаются яркие, эмоционально окрашенные, но часто второстепенные детали, а главное содержание упускается. В-пятых, быстрая утрата следов: через один-два дня после заучивания дети вспоминают лишь двадцать-тридцать процентов материала, а через неделю практически ничего. В-шестых, отсутствие самоконтроля: дети не проверяют себя, не замечают ошибок, не используют приемы самопроверки» (Петрова, 2002). Наконец, инертность и персеверации: при перечислении слов ребенок может многократно повторять одно и то же слово, не переходя к новым.

С.Я. Рубинштейн особо подчеркивала, что главная «трудность лежит не столько в запоминании как таковом, сколько в воспроизведении» (Рубинштейн, 2016). Дети не могут самостоятельно извлечь нужную информацию из долговременной памяти, поскольку у них не сформированы стратегии поиска. Они как бы «знают», но не могут вспомнить без помощи взрослого. Это связано с недостаточностью лобных долей, отвечающих за произвольную регуляцию и планирование. С нейропсихологической точки зрения, А.Р. Лурия связывал «недостатки памяти у детей с органическими поражениями мозга с дисфункцией лобных долей (нарушение произвольной регуляции) и глубинных структур – гиппокампа и

таламуса (нарушение консолидации следов)» (Лурия, 1974). Современные зарубежные исследователи, в частности Э. Лофтус, подтверждают, что «точность воспоминаний зависит от внимания, мотивации и последующих интерференций, и у детей с умственной отсталостью все эти параметры нарушены» (Лофтус, 2018).

Материалы и методы исследования

Анализ современных публикаций и методических разработок позволил выделить несколько наиболее эффективных подходов к развитию памяти у детей с легкой умственной отсталостью, используемых в различных регионах России, включая Республику Саха (Якутия).

1. Мнемотехника и визуализация. А.В. Петрова (город Абакан) в своей практике активно применяет мнемотаблицы для заучивания стихов и последовательности действий (Петрова, 2020). По ее данным, использование символических рисунков сокращает время запоминания в 2-3 раза, поскольку позволяет опереться на сохранное зрительное восприятие. А.П. Иванова (город Якутск) адаптировала этот метод к национальному контексту: вместо абстрактных картинок используются образы якутского эпоса «Олонхо» (богатыри, животные-помощники) (Иванова, 2022). Это не только развивает память, но и повышает эмоциональную вовлеченность детей.

2. Игровые методы. Н.В. Нани (город Армавир) разработала подборку дидактических игр («Чего не стало?», «Запомни пару», «Бусы»), которые направлены на тренировку объема кратковременной памяти и произвольного внимания (Нани, 2021). А.Н. Гамаюнова и М.Н. Евдокимова разработали программу индивидуальных и групповых игровых занятий с предварительной и постреабилитационной диагностикой зрительной, слуховой, образной и словесно-логической памяти у детей с особенностями развития с использованием известных психодиагностических методик. Сходные подборки игр на развитие внимания и памяти предложены Е.М. Бажуновой (Бажунова, 2020) и П.А. Евсюткиной (Евсюткина, 2017). В Якутии Н.Г. Гермогенова (город Амга) использует национальные настольные игры «Хабылык» (счетные палочки) и «Тырынакай» (запоминание расположения предметов), что развивает зрительно-пространственную память (Гермогенова, 2021).

1. Сказкотерапия и работа с текстом. Е.А. Кузнецова разработала программу с использованием авторских сказок. Программа построена на методе театрализации чтения сказок и нацелена на развитие связной речи у детей с особенностями или задержкой развития. «Логосказки» Кузнецовой развивают у детей воображение, у подопечных активно развивается речь, мышление, слухоречевая и смысловая память, методика учит удерживать последовательность событий (Кузнецова, 2020).

2. Упражнения на межмодальный перенос. О.А. Нечаева (город Санкт-Петербург) предложила комплекс упражнений, направленных на перевод информации из одной модальности в другую (тактильной – в зрительную, слуховой – в зрительную и т.д.) (Нечаева, 2013). Например, ребенок с закрытыми глазами ощупывает фигурку, а затем находит ее среди нескольких нарисованных. Такие упражнения способствуют формированию ассоциативных связей и улучшают опосредованное запоминание.

3. Наглядные и практические методы. Л.А. Носова (город Нарьян-Мар) разработала систему занятий с использованием естественной и символической наглядности (Носова, 2026). И.А. Лыкова (г. Москва) создала программу «Умелые ручки», по которой дети изготавливают поделки из бумаги (оригами) сначала по образцу, а затем по памяти – это тренирует зрительную и моторную память (Лыкова, 2010).

Анализ опыта показывает, что наиболее эффективные программы носят комплексный характер и обязательно включают:

a) многократное повторение с опорой на разные анализаторы;
b) обучение смысловой группировке;
c) постепенное усложнение материала;
d) использование этнокультурного компонента для повышения мотивации.

Именно эти принципы легли в основу разработанной нами программы «Интересные уроки».

Экспериментальное исследование проводилось на базе коррекционного учреждения города Нерюнгри с участием шести младших школьников 8-9 лет с легкой умственной отсталостью. На констатирующем и контрольном этапах использовались методики «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия), «Опосредованное запоминание» (А.Н. Леонтьев) и «Воспроизведение рассказов» (С.Я. Рубинштейн) (Леонтьев, 1931; Рубинштейн, 1999).

На основе полученных данных была разработана педагогическая программа «Интересные уроки» для внеурочной деятельности. Программа рассчитана на один учебный год, с октября по май, включает тридцать занятий по одному занятию в неделю продолжительностью 40 минут каждое. Программа построена как тематическое путешествие по сезонам, сказкам и окружающему миру. Каждое занятие представляет собой законченную историю, включающую игровые элементы, мнемотехники и практические задания. Такой подход позволяет поддерживать высокую мотивацию и обеспечивать многократное повторение материала в разных контекстах, что особенно важно для детей с умственной отсталостью. Целью программы является развитие зрительной, слуховой и смысловой памяти через эмоционально насыщенную практическую деятельность. Задачами программы стали: научить использовать простейшие мнемоприемы, такие как группировка, ассоциация и пиктограмма; увеличить объем кратковременной памяти до пяти-шести единиц; сформировать умение следовать двух-трехступенчатой инструкции; снизить тревожность и негативизм при предъявлении заданий на запоминание; развить ориентировку в пространстве и времени через запоминание последовательностей.

Реализация программы строилась на следующих принципах. Принцип занимательности учитывает несформированность познавательной деятельности детей и необходим для вовлечения их в целенаправленную деятельность. Принцип новизны позволяет опираться на непроизвольное внимание, вызывая интерес через постановку последовательной системы задач. Принцип комплексности предполагает решение педагогических и коррекционных задач с учетом взаимодействия всех факторов, включая состояние здоровья ребенка, сложность задания и время проведения. Принцип интеграции знаний в единое поле деятельности способствует адаптации к дальнейшей жизни в обществе. Принцип сотрудничества позволяет создать на занятиях атмосферу доброжелательности и эмоциональной раскрепощенности.

В программе использовались следующие методы работы. Наглядные методы включали использование информационно-коммуникационных технологий, наглядных пособий и иллюстраций. Словесные методы реализовывались через беседы с элементами диалога. Игровые методы включали проведение разнообразных игр: малоподвижных, сюжетно-ролевых, дидактических. Практические методы состояли из упражнений и практической работы. Структура каждого занятия включала три части. Вводная часть длилась три-пять минут и включала ритуал приветствия, например колокольчик или волшебный клубочек, и создание доброжелательной атмосферы. Основная часть занимала 30-35 минут и включала беседу по теме, демонстрацию наглядности, выполнение трех-четырех упражнений или игр, а также продуктивную деятельность, такую как рисование, лепка или аппликация. Обязательным было чередование статичных и подвижных заданий. Заключительная часть длилась три-пять минут и включала рефлексию, где дети отвечали на вопросы «Что запомнили?», «Что понравилось?», и ритуал прощания.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим подробно несколько занятий из программы, чтобы показать разнообразие методов и логику их усложнения:

I. Первое занятие «Ягоды». Его целью было развитие зрительной памяти, знакомство с темой ягод и создание положительного эмоционального фона. На занятии использовались колокольчик, картинки ягод, игрушка Енот и раздаточные листы с контурами. Приветствие начиналось с того, что педагог звенел колокольчиком, дети вставали в круг и передавали улыбку соседу. Затем проводилась беседа о том, какие ягоды дети знают, где они растут и какие на вкус, с опорой на реальный опыт. Педагог показывал картинки, называл ягоды, а дети повторяли хором, затем каждый называл по одной ягоде.

Упражнение «Будь внимательным» проводилось на полу, где раскладывались картинки в три ряда. Педагог давал инструкцию, например: «Стукни по ягоде не в среднем и не в нижнем ряду, не по малине и не по морошке». Ребенок выполнял задание и называл ягоду. Это упражнение тренировало удержание сложной инструкции, содержащей отрицание и два признака. Затем проводилась дидактическая игра «Мемори ягоды» с шестью парами карточек, которые раскладывались рубашкой вверх. Дети по очереди открывали по две карточки, называли ягоду, и если пара совпадала, забирали ее. Эта игра тренировала зрительную память и внимание. Далее следовало упражнение «Поможем Еноту» на раздаточных листах, где были нарисованы корзина, забор и виноград. Дети обводили контуры простым карандашом, затем считали дощечки забора и ягоды винограда, что закрепляло образ и развивало мелкую моторику. В конце занятия проводилась рефлексия, где дети по кругу называли ягоды, которые запомнили, а педагог хвалил каждого.

II. Второе занятие «Осень наступила». Целью было обучение заучиванию стихотворения с помощью мнемотаблицы. Использовалась презентация с мнемотаблицей к стихотворению А. Плещеева «Осень», где каждая строчка сопровождалась символом: туча, дождь, голые кусты, желтая трава, улетающие птицы. Педагог читал стихотворение, одновременно показывая мнемотаблицу, затем проводилась словарная работа: объяснялись значения слов «голые кусты», «уныло», «моросит», «озимые». Беседа по содержанию включала вопросы о настроении стихотворения, о том, почему вянет трава и куда улетают птицы. После физминутки «Осенние листья», где дети кружились и приседали, педагог повторно читал стихотворение с опорой на таблицу, а затем дети рассказывали его хором и индивидуально, причем педагог постепенно закрывал часть таблицы, чтобы усложнить задание. Завершалось занятие рисованием своей мнемодорожки, где дети зарисовывали четыре-пять ключевых символов, что помогало закрепить ассоциации. В рефлексии дети отвечали на вопрос, что именно помогло им запомнить стихотворение.

III. Третье занятие «Грибы». На занятии использовались картинки грибов, муляжи, пластилин и игра «Мемори грибы». Начало занятия с загадок о грибах, например: «Стоит мальчонка замаслена шапчонка». Затем следовала беседа о происхождении названий грибов: масленок назван так из-за масляной шляпки, лисички из-за рыжего цвета, подберезовик – потому что растет под березой. Это помогало лучше запомнить названия. Упражнение «Найди отличия» проводилось на двух картинках с грибной поляной, где дети находили три различия и запоминали их. Затем игра «Мемори грибы» с восемью парами, включавшими четыре съедобных и четыре несъедобных гриба. После игры обсуждалось, какие грибы можно есть, а какие нет. Практическое задание состояло в лепке мухомора из пластилина: дети лепили красную шляпку с белыми точками, а педагог спрашивал, можно ли этот гриб есть. Завершала занятие подвижная игра «Съедобный несъедобный» с мячом, где педагог называл гриб, а ребенок ловил мяч, если гриб съедобный, и отбивал, если несъедобный. Рефлексия включала перечисление запомнившихся грибов с разделением на две группы.

IV. Четвертое занятие «Орехи». Использовались натуральные орехи: грецкий, фундук, кешью, арахис в скорлупе, пинцеты, картонные ячейки и мешочек. Беседа начиналась с вопроса о том, какие орехи дети знают и чем они полезны. Затем проводилось упражнение «Ореховый порядок»: педагог выкладывал на столе ряд из четырех орехов, дети запоминали порядок в течение десяти секунд, затем закрывали глаза, педагог менял два ореха местами или убирал один, а дети открывали глаза и восстанавливали порядок. Постепенно ряд увеличивался до пяти орехов. Практическая часть включала задание с пинцетом: нужно было разложить орехи по ячейкам лотка в той же последовательности, что была показана, что тренировало зрительно-моторную координацию и память на расположение. Затем следовала тактильная игра «Угадай орех»: в мешочке лежали орехи разной формы, ребенок опускал руку и на ощупь находил орех по заданию педагога, например «найди самый гладкий». В рефлексии дети описывали свои ощущения, отвечая на вопросы о том, какой орех гладкий, какой шершавый, какой маленький.

V. Пятое занятие «Волк и белка». Использовался адаптированный текст рассказа К.Д. Ушинского «Волк и белка». Педагог читал рассказ, затем проводилась беседа по вопросам: почему волку скучно, почему белки веселые, что значит выражение «злость сердце жжет». Затем на доске

вывешивалась мнемосхема из пяти картинок, отражающих основные этапы: белка на ветке, белка падает на волка, волк спрашивает, белка отвечает, белка убегает. Дети вместе с педагогом проговаривали каждый этап, после чего два-три ребенка пересказывали рассказ, глядя на картинки. Затем проводилась игра «Скажи наоборот» с мячом, где дети подбирали антонимы: злой добрый, скучно весело, внизу наверху, схватил отпустил, спрашивает отвечает. Это закрепляло важные для понимания текста противопоставления. В рефлексии дети отвечали на вопрос, что помогло запомнить рассказ, и получали задание нарисовать дома свою мнемосхему к любому короткому рассказу.

VI. Шестое занятие «Заюшкина избушка». После чтения сказки и обсуждения характеров героев дети приступали к моделированию. На листе бумаги были нарисованы пять кругов, и дети рисовали в каждом круге символ героя в порядке появления: лиса и заяц строят дома, лиса выгоняет зайца, собака и волк не помогают, медведь не помогает, петух выгоняет лису. Это позволяло зафиксировать последовательность. Затем проводилось упражнение «Кто за кем пришел?», где перемешанные картинки героев нужно было разложить в правильном порядке. После этого дети надевали маски и разыгрывали отрывки из сказки, например встречу зайца с собакой, с медведем и с петухом. Педагог помогал с текстом и побуждал использовать разную интонацию. В рефлексии обсуждалось, сколько героев помогали зайцу, кто помог и почему петух смог выгнать лису.

VII. Седьмое занятие «Зима». Беседа о зиме включала вопросы о зимних месяцах, изменениях в природе, зимних играх и праздниках. Педагог читал стихотворение с опорой на мнемотаблицу, где каждая строчка сопровождалась картинкой: мешок чудес, снегурочка, лыжи, салазки, елка, игрушки, снег, лед, Новый год. Затем разбирались непонятные слова, такие как «салазки» и «кадушка». Повторение проводилось хором, затем по цепочке, когда каждый ребенок рассказывал одну строчку. Затем следовала игра «Мемори эскимо» с карточками зимних атрибутов: снежинка, варежка, снеговик, коньки, лыжи, санки, елка, подарок. Дети искали пары, запоминая расположение. Завершалось занятие рисованием снежинки по памяти: педагог показывал образец снежинки из шести лучей на десять секунд, затем убирал, а дети рисовали и сравнивали с образцом. В рефлексии обсуждалось, какая картинка помогла запомнить стихотворение больше всего.

VIII. Восьмое занятие «Теремок». Дети прослушивали аудиозапись сказки, педагог останавливал запись после появления каждого героя, чтобы дети повторили. Затем проводилась игра «Голоса жильцов»: педагог за ширмой издавал звуки, например мышка пищала «пи-пи-пи», лягушка квакала «ква-ква-ква», заяц топал ногами, лиса пела «тра-ля-ля», волк выл «у-у-у», медведь топал «топ-топ-топ». Дети угадывали, кто пришел. Затем один ребенок сам становился за ширму, а другие угадывали. Упражнение «Кто за кем?» заключалось в том, что на столе лежали карточки с животными, и дети должны были разложить их в той последовательности, в какой герои приходили в теремок. После этого проводилось конструирование теремка из кубиков по памяти: педагог строил башню из пяти кубиков разного цвета, показывал ее десять секунд, затем убирал, а дети строили такую же. Рефлексия включала вопросы о том, кто был первым, кто сломал теремок и почему медведь не поместился.

IX. Девятое занятие «Еж». Педагог читал адаптированный рассказ Е. Чарушина «Еж» о том, как дети нашли ежа под кустом, принесли домой, дали молока, а он убежал. Затем проводилась беседа по вопросам: где нашли ежа, почему он свернулся, что он ел, куда убежал. Составлялась мнемосхема из четырех картинок: дети в лесу, еж под кустом; еж в шапке, дети несут домой; еж пьет молоко из блюдца; еж убегает в лес. Дети пересказывали текст, глядя на картинки. Затем следовало рисование ежа вилкой: на листе бумаги был нарисован контур ежа без иголок, дети макали вилку в коричневую гуашь и делали отпечатки, изображая иголки. Этот процесс требовал запоминания последовательности действий. В рефлексии дети проговаривали последовательность действий ежа: нашли, принесли, поел, убежал.

X. Десятое занятие «Секретная миссия: запоминай-ка». Ритуал приветствия включал упражнение «Волшебный клубочек», где дети сидели в кругу, педагог передавал клубок, наматывая нить на палец, и говорил: «Я рада, что ты здесь», а ребенок передавал дальше. В конце все оказывались связанными одной нитью, что символизировало единство. Затем следовала игра «Шифровальщики»: педагог шептал первому ребенку цепочку из трех слов, например «солнце, мяч, дверь», ребенок шептал

следующему, а последний произносил вслух, и все сравнивали с оригиналом. Постепенно цепочка удлинялась до четырех слов.

XI. Упражнение «Тактильный код» включало три образца ткани: мех, наждачная бумага и шелк. Дети трогали их, запоминали порядок, например мех, наждачка, шелк, затем с закрытыми глазами определяли, к какому образцу прикоснулся педагог.

XII. Упражнение «Фоторобот» заключалось в том, что педагог показывал куклу с пятью деталями: синий берет, красный шарф, зеленые пуговицы, белые ботинки, розовый бант. Дети запоминали в течение тридцати секунд, затем кукла убиралась, и педагог задавал вопросы о цвете берета, наличии полоски на шарфе, количестве пуговиц.

XIII. Завершала занятие игра «Повтори узор»: педагог выкладывал узор из мозаики из четырех-пяти элементов, например красный, синий, желтый, красный, показывал на десять секунд, затем убирал, а дети выкладывали такой же по памяти. В рефлексии обсуждалось, какое задание было самым трудным и что помогло запомнить.

Остальные 20 занятий строились по аналогичной схеме с чередованием тем: транспорт, профессии, весна, космос, домашние животные, посуда, мебель, семья и другие. В каждом занятии обязательно присутствовал элемент повторения ранее изученного материала, например, в начале занятия проводилась игра «Вспомни, что мы делали на прошлой неделе» или «Назови три ягоды, которые мы учили».

После завершения программы в апреле 2026 года была проведена повторная диагностика по тем же методикам, в тех же условиях и тем же специалистом. По методике Лурия низкий уровень уменьшился с 67% (четыре ребенка) до 33% (два ребенка), а средний уровень вырос с 33% (два ребенка) до 67% (четыре ребенка). Рассмотрим индивидуальную динамику. У одного ребенка было четыре слова, стало шесть, отсроченно четыре вместо одного. У другого ребенка было пять слов, стало шесть, отсроченно пять вместо двух. У третьего ребенка было шесть слов, стало семь. У четвертого ребенка было три слова, стало пять. У пятого ребенка было шесть слов, стало семь. У шестого ребенка было четыре слова, стало пять. Персеверации стали реже: они наблюдались у двух детей вместо четырех. Дети активнее использовали повторение как стратегию, шепча слова про себя. Отсроченное воспроизведение улучшилось у всех.

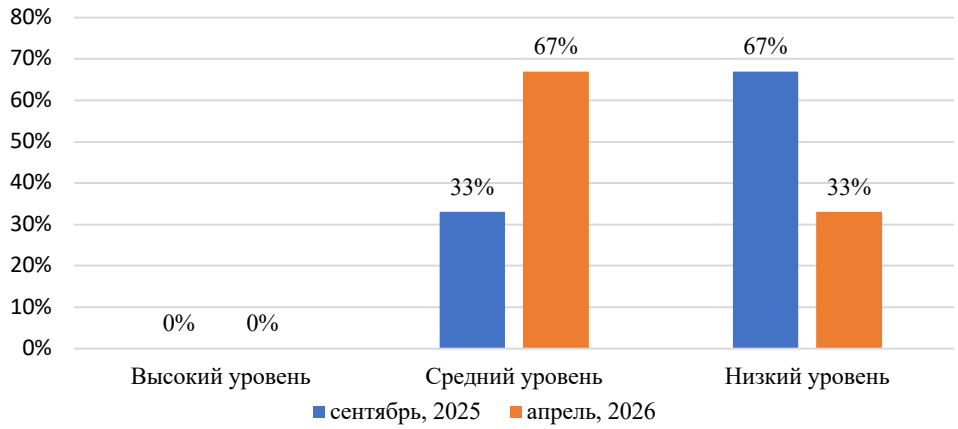


Рисунок 1. Динамика результатов по методике «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия) (сентябрь 2025 г. – апрель 2026 г.)

По методике Леонтьева низкий уровень сократился с 50% (три ребенка) до 33% (два ребенка), а средний уровень увеличился с 50% (три ребенка) до 67% (четыре ребенка). Один ребенок, у которого было два слова, стал воспроизводить пять слов и объяснять связь, например: «Корова дает молоко». Другой ребенок с четырьмя словами стал воспроизводить шесть слов. Третий ребенок с шестью словами стал воспроизводить восемь слов. Четвертый ребенок с одним словом стал воспроизводить три слова. Пятый ребенок с пятью словами стал воспроизводить семь слов. Шестой ребенок с тремя словами стал

воспроизводить четыре слова. Дети стали использовать осмысленные связи, например, к слову «дружба» выбирали картинку с двумя детьми, к слову «радость» картинку с солнцем. Помощь взрослого требовалась реже.

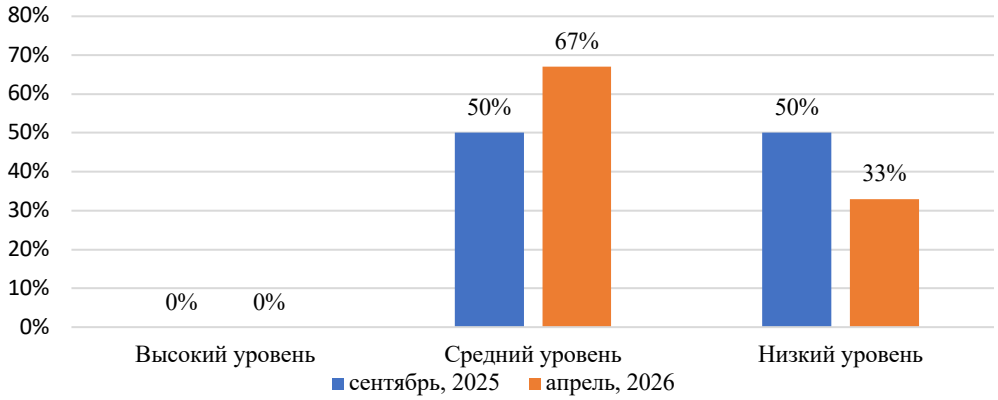


Рисунок 2. Динамика результатов по методике «Опосредованное запоминание» (А.Н. Леонтьев) (сентябрь 2025 г. – апрель 2026 г.)

По методике Рубинштейн низкий уровень снизился с 67% (четыре ребенка) до 33% (два ребенка), а средний уровень вырос с 33% (два ребенка) до 67% (четыре ребенка). Один ребенок пересказывал два предложения, стал пересказывать пять предложений и ответил на три вопроса. Другой ребенок пересказывал три предложения, стал пересказывать пять. Третий ребенок пересказывал пять предложений, стал пересказывать шесть. Четвертый ребенок пересказывал одно предложение, стал пересказывать три. Пятый ребенок пересказывал четыре предложения, стал пересказывать шесть. Шестой ребенок пересказывал два предложения, стал пересказывать четыре. Дети стали использовать причинно-следственные связи, например объясняя, что волку скучно потому, что он злой. Пересказы стали более связными, появилось начало, середина и конец.

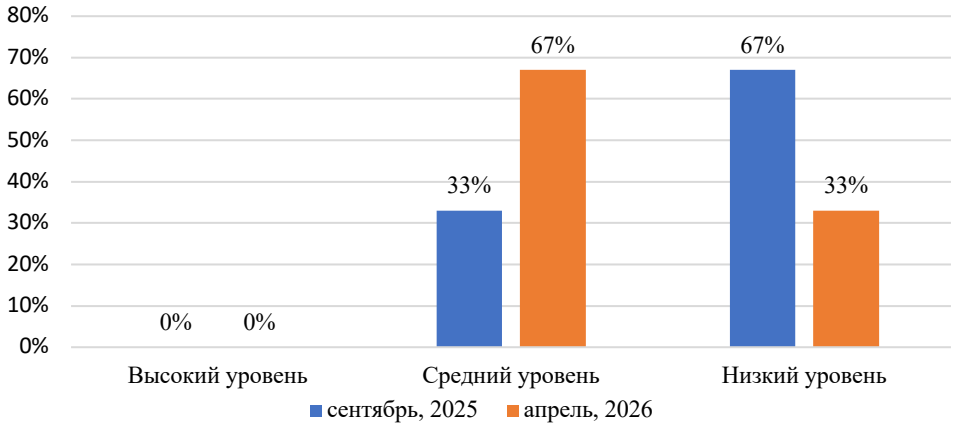


Рисунок 3. Динамика результатов по методике «Воспроизведение рассказов» (С.Я. Рубинштейн) (сентябрь 2025 г. – апрель 2026 г.)

Для проверки статистической значимости изменений использовался Т-критерий Вилкоксона для связанных выборок (Куляшова, 2025). Уровни были переведены в ранги: низкий уровень соответствовал 1 баллу, средний 2 баллам, высокий 3 баллам. По методике Лурия положительные сдвиги были зафиксированы у пяти детей из шести, отрицательных сдвигов не было. Эмпирическое значение Т составило 1,5, а критическое значение для уровня значимости $p \leq 0.01$ при данном объеме выборки равно 13. Поскольку эмпирическое значение оказалось меньше критического, сдвиг признается статистически достоверным. По методике Леонтьева положительные сдвиги также у пяти детей, эмпирическое

значение Т равно 9,5, что меньше критического 13, следовательно, изменения достоверны. По методике Рубинштейн положительные сдвиги у пяти детей, эмпирическое значение Т равно 6, что также меньше 13, значит, и здесь сдвиг достоверен.

Таким образом, гипотеза исследования полностью подтвердилась. Систематическая работа во внеурочной деятельности с использованием мнемотехник, игр и упражнений на межмодальный перенос способствует статистически значимому развитию памяти у младших школьников с легкой умственной отсталостью. Наиболее выраженные улучшения отмечены в объеме кратковременной слуховой памяти и в способности к смысловому пересказу. Несколько меньшая, но все же значимая динамика получена по методике опосредованного запоминания, что объясняется тем, что формирование этого навыка требует более длительного времени.

Заключение

Проведенное исследование показало, что дети младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью характеризуются низким уровнем развития произвольной, опосредованной и смысловой памяти. Это проявляется в малом объеме запоминания, инертности, персеверациях, фрагментарности пересказа и отсутствии мнемических приемов. Данные особенности носят системный характер и требуют целенаправленной коррекции. Обобщение передового педагогического опыта различных регионов России, включая Якутию, позволило выделить наиболее эффективные методы: мнемотаблицы, дидактические игры, упражнения на межмодальный перенос, сказкотерапию с моделированием сюжета, продуктивные виды деятельности. Интеграция этнокультурного компонента, например, якутских игр «Хабылык» и «Тырынакай», образов эпоса «Олонхо», повышает мотивацию детей.

Разработанная программа «Интересные уроки», включающая тридцать занятий, построена как тематическое путешествие без жесткого деления на блоки, с циклическим возвратом к пройденному материалу. Каждое занятие включает беседу, игру, мнемотехнику и практическое задание. Контрольная диагностика показала значительную положительную динамику: доля детей с низким уровнем памяти снизилась с 67 до 33% по методике Лурия и с 67 до 33% по методике Рубинштейн, а доля детей со средним уровнем выросла до 67%. Статистическая значимость изменений подтверждена Т-критерием Вилкоксона.

Практическая значимость работы заключается в том, что программа может быть использована учителями-дефектологами, педагогами-психологами, учителями начальных классов в системе коррекционного образования и во внеурочной деятельности. Материалы исследования могут служить основой для проведения семинаров и курсов повышения квалификации по вопросам развития познавательных процессов у детей с ограниченными возможностями здоровья. Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией цифровых инструментов, таких как развивающие приложения для планшетов, для тренировки памяти у детей с интеллектуальными нарушениями, а также с разработкой дифференцированных программ для детей с разной степенью выраженности дефекта.

Список литературы

1. Бажунова Е.М. Игры по развитию внимания и памяти для детей с умеренной степенью умственной отсталости // nsportal.ru. 2020. https://nsportal.ru/shkola/korrektsionnaya-pedagogika/library/2020/05/28/igry-po-razvitiyu-vnimaniya-i-pamyati-dlya.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии. Санкт-Петербург: Лань, 2003. 654 с.
3. Гамаюнова А.Н., Евдокимова М.Н. Развитие памяти детей с интеллектуальными нарушениями посредством игры // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции (18 марта 2022 г., Саранск). Саранск: РИЦ МГПУ, 2022. С. 452-457.
4. Гермогенова Н.Г. Развивающие якутские национальные настольные игры – хабылык, иэрэгэй, тырыынка // maam.ru. 2021.
5. Евсюткина П.А. Дидактическая игра как средство коррекции памяти и внимания у

младших школьников с нарушением интеллекта // Совушка. 2017. № 4(10). https://kssovushka.ru/zhurnal//618-didakticheskaya-igra-kak-sredstvo-korrektsii-pamyati-i-vnimaniya-u-mladshih-shkolnikov-s-narusheniem-intellekta/

6. Иванова Г.П., Марченко А.А., Евдокимова С.С. Формирование этнокультурной осведомлённости младших школьников во внеурочной деятельности // Педагогика и психология образования. 2022. № 2. С. 33–46.

7. Кузнецова Е.А. Использование логосказок и театрально-игровой деятельности в коррекционной работе с детьми // defectologiya.pro.ru. 2020.

8. Куляшова Н.М. Методы математической обработки данных в психологии. М.; Вологда: Инфра-Инженерия, 2025. 240 с.

9. Леонтьев А.Н. Развитие памяти: экспериментальное исследование высших психологических функций. С пред. Л.С. Выготского. Москва; Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1931. 277 с.

10. Лофтус Э. Память. Пронзительные откровения о том, как мы запоминаем и почему забываем. Пер. с англ. И. Никитиной. Москва: КоЛибри; Азбука-Аттикус, 2018. 256 с.

11. Лурия А.Р. Нейропсихология памяти. Т. 1: Нарушения памяти при локальных поражениях мозга. Москва: Педагогика, 1974. 310 с.

12. Лыкова И.А. Художественный труд в детском саду: учебно-методическое пособие. Москва: Цветной мир, 2010. 144 с.

13. Нани Н.В. Использование дидактических игр и упражнений для развития познавательных психических процессов у детей с интеллектуальными нарушениями // Инфоурок. 2020.

14. Нечаева О.А. Методические рекомендации по развитию зрительной и слуховой памяти младших школьников с умственной отсталостью // nsportal.ru. 2013.

15. Носова Л.А. Развитие памяти и мышления у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью на основе применения разных видов наглядности // Ненецкий региональный центр развития образования: сайт. б.г.

16. Петрова А.В. Мнемотаблицы как средство развития связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Интерактивная наука. 2023. № 10 (86). С. 45-47.

17. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Олигофренопедагогика». Москва: Академия, 2002. 159 с.

18. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 228 с.

19. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. Москва: Эксмо-Пресс, Апрель Пресс, 1999. 448 с.

20. Спирева Е.Н. Развитие мыслительной деятельности у детей дошкольного возраста с ОВЗ (4-7 лет). Рабочая тетрадь № 4. Лексическая тема «Дикие животные»: комплект рабочих материалов для работы с дошкольниками. Москва: Владос, 2022. 59 с.

21. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599) // garant.ru. 2014.

Features of memory development in primary school children with mild mental retardation in extracurricular activities

Aryuna Yu. Cheshtanova
Specialist-expert
Technical Institute (branch) of Ammosov North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
Xirina80@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Irina Zh. Shakhmalova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
Technical Institute (branch) of Ammosov North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
iz.shahmalova@svfu.ru
ORCID 0000-0002-5294-2476

Received 01.06.2026
Accepted 21.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 376.42
DOI 10.25726/x3737-1469-6517-k
EDN FKIBNM
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article deals with the problem of memory development in primary school children with mild mental retardation in the context of extracurricular activities. The psychological and pedagogical features of mnestic processes in this category of children are analyzed, and the practical experience of teachers and psychologists of the Russian Federation and the Republic of Sakha (Yakutia) is summarized. The results of an experimental study conducted on the basis of a correctional institution in Neryungri with the participation of six primary school children (aged 8-9 years) are presented. The ascertaining stage using the methods of «Learning 10 words» (A.R. Luria), «Mediated memorization» (A.N. Leontiev) and «Reproduction of stories» (S.Ya. Rubinstein) revealed a predominance of low and medium levels of memory development. To correct the identified difficulties, the pedagogical program «Interesting Lessons» was developed and tested, including 30 lessons based on the integration of mnemonics, play therapy, intermodal transfer exercises and productive activities. The final diagnostics showed a statistically significant positive dynamics: the proportion of children with a low level of memory decreased from 67 to 33% (according to the methods of Luria and Rubinstein), and with an average level increased to 67%. The reliability of the changes is confirmed by the Wilcoxon T-test ($p \leq 0.01$). The materials of the article can be useful for special education teachers, educational psychologists and students of pedagogical specialties.

Keywords

memory, mild mental retardation, primary school age, extracurricular activities, mnemonics, play therapy, intermodal transfer, correctional pedagogy.

References

1. Bazhunova E.M. Games for developing attention and memory in children with moderate intellectual disability // nsportal.ru. 2020. https://nsportal.ru/shkola/korrektsionnaya-pedagogika/library/2020/05/28/igry-po-razvitiyu-vnimaniya-i-pamyati-dlya/
2. Vygotsky L.S. Fundamentals of defectology. Saint Petersburg: Lan, 2003. 654 p.
3. Gamayunova A.N., Evdokimova M.N. Development of memory in children with intellectual disabilities through play // Integration of Science and Education in the 21st Century: Psychology, Pedagogy, Defectology: Collection of Scientific Papers Based on The Materials of the 6th International Scientific and Practical Conference (March 18, 2022, Saransk). Saransk: RIC MSPU, 2022. pp. 452-457.
4. Hermogenova N.G. Developing Yakut national board games – khabylyk, ieregey, tyrynka // maam.ru. 2021.
5. Evsyutkina P.A. Didactic game as a means of correcting memory and attention in younger schoolchildren with intellectual disabilities. Sovushka. 2017. № 4(10). https://kssovushka.ru/zhurnal//618-didakticheskaya-igra-kak-sredstvo-korrektsii-pamyati-i-vnimaniya-u-mladshih-shkolnikov-s-narusheniem-intellekta/
6. Ivanova G.P., Marchenko A.A., Evdokimova S.S. Formation of ethnocultural awareness of primary school students in extracurricular activities // Pedagogy and Psychology of Education. 2022. № 2. pp. 33-46.
7. Kuznetsova E.A. The use of logoscales and theatrical play activities in correctional work with children // Defectology Prof: website. 2020.
8. Kulyashova N.M. Methods of mathematical data processing in psychology. Moscow; Vologda: Infra-Engineering, 2025. 240 p.
9. Leontiev A.N. The Development of memory: an experimental study of higher psychological functions. With a preface by L.S. Vygotsky. Moscow; Leningrad: State Educational and Pedagogical Publishing House, 1931. 277 p.
10. Loftus E. Memory. Profound Revelations about How We Remember and Why We Forget. Trans. from English by I. Nikitina. Moscow: KoLibri; Azbuka-Atticus, 2018. 256 p.
11. Luria A.R. Neuropsychology of Memory. Vol. 1: Memory Disorders in Localized Brain Lesions. Moscow: Pedagogy, 1974. 310 p.
12. Lykova I.A. Artistic work in kindergarten: a teaching and methodological guide. Moscow: Color World, 2010. 144 p.
13. Nani N.V. Using didactic games and exercises to develop cognitive mental processes in children with intellectual disabilities // Infourok. 2020.
14. Nechaeva O.A. Methodological Recommendations for Developing Visual and Auditory Memory in Younger Schoolchildren with Intellectual Disability // nsportal.ru. 2013.
15. Nosova L.A. The development of memory and thinking in younger schoolchildren with intellectual disabilities based on the use of different types of visualization // Nenets Regional Center for Education Development: website. 2026.
16. 16. Petrova A.V. Mnemotables as a means of developing coherent speech in children of primary school age with mental retardation. // Interactive science. 2023. № 10 (86). pp. 45-47.
17. 17. Petrova V.G., Belyakova I.V. Psychology of mentally retarded schoolchildren: a textbook for university students specializing in «Oligophrenopedagogy». Moscow: Academy, 2002. 159 p.
18. Rubinstein S.Ya. Psychology of the mentally retarded schoolchild. Moscow: Institute of General Humanitarian Research, 2016. 228 p.
19. Rubinstein S.Ya. Experimental methods of pathopsychology. Moscow: Eksmo-Press, April Press, 1999. 448 p.
20. Spireva E.N. Development of mental activity in preschool children with special needs (4-7 years old). Workbook № 4. Lexical topic «Wild animals»: a set of working materials for working with preschoolers. Moscow: Vlados, 2022. 59 p.
21. Federal State Educational Standard for the education of students with intellectual disabilities

(approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 19, 2014 No. 1599) // garant.ru. 2014.

Ценностно-смысловое присвоение финансовых норм подростками: педагогическое моделирование диллем во внеучебной деятельности

Андрей Александрович Сметанников
Специалист-эксперт
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
Ярославль, Россия
smetannikov173@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 11.06.2026
Принята 24.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 37.017
DOI 10.25726/k9382-2270-4939-l
EDN FMJCJB
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье исследуется проблема трансформации финансового образования подростков ориентированного на алгоритмические навыки, в ценностно-смысловое, обеспечивающее становление финансовой культуры личности. Цель исследования заключается в обосновании и эмпирической проверке педагогического механизма ценностно-смыслового присвоения финансовых норм через систему специально сконструированных дилемм во внеучебной деятельности. Методология работы базируется на синтезе аксиологического, системно-деятельностного и субъектно-ориентированного подходов. Экспериментальная часть реализована на базе муниципальных школ (ЭГ=58, КГ=60, 11-12 лет). В экспериментальной группе внедрена авторская программа, архитектурным ядром которой выступает трёхуровневое моделирование ценностных конфликтов (микро-, мезо-, макроуровень) в сочетании со сквозным рефлексивным контуром. Диагностика сформированности финансовой грамотности проводилась по трём компонентам с использованием валидизированного комплекса методик. Статистическая верификация осуществлялась посредством t-критерия Стьюдента и критерия Шапиро-Уилка. Результаты констатирующего и контрольного этапов продемонстрировали статистически значимую положительную динамику в экспериментальной группе по всем диагностируемым параметрам ($p<0.05$). Прирост наиболее выражен в мотивационно-ценностном компоненте: доля подростков с высоким уровнем ценностных установок увеличилась на 10,3-12,1%. Качественный анализ продуктов деятельности зафиксировал устойчивый переход обучающихся от импульсивного восприятия денег к стратегическому планированию, основанному на ценностях ответственности и социальной солидарности.

Ключевые слова

финансовая грамотность, ценностно-смысловое присвоение, аксиологический подход, ценностные дилеммы, внеучебная деятельность, подростковый возраст.

Введение

Одной из важнейших задач современного образования является воспитание экономически ответственного поколения граждан (Ванеев, 2017). В стратегии по улучшению финансовой грамотности в Российской Федерации, принятой Распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 октября 2023 г. № 2958-р «О внедрении Стратегии повышения финансовой грамотности и развития финансовой

культуры до 2030 года» (Распоряжение…., 2023), обозначены ключевые направления и меры по обеспечению более высокой осведомленности граждан в области финансов. Стратегия предполагает комплексное формирование финансовой культуры, включая развитие навыков управления личными финансами, осознание рисков и возможностей финансовых продуктов (Брехова, 2019). Перспективным направлением, зафиксированным в данном документе, является работа с обучающимися школ, поскольку способность эффективно распоряжаться личными финансами является основой для решения более сложных задач на уровне государства.

Однако в условиях цифровизации существуют риски формирования у молодежи потребительского отношения к деньгам без опоры на нравственные ориентиры, поэтому развитие финансовой грамотности у школьников должно иметь ценностно-смысловую основу: освоение финансовых инструментов необходимо сочетать с развитием ценностных установок (справедливость, честность, ответственность, взаимопомощь).

Ключевым периодом для решения данных задач является подростковый возраст, когда формируются мировоззрение и «Я-концепция» личности, растет интерес к профессиям и активно развивается субъектность. Именно для подростков актуальным выступает опережающий характер образования: содержание и методы финансовой подготовки должны ориентироваться на будущие социально-экономические роли, работая в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский) (Винникова, 2019).

Однако анализ педагогической практики показывает, что большинство реализуемых программ сводят финансовую грамотность к когнитивно-поведенческому алгоритму: запоминанию терминов, отработке расчётных навыков, усвоению правил безопасности. Такой подход игнорирует мотивационно-ценностный компонент, что в условиях цифровой трансформации и агрессивного маркетинга финансовых продуктов создаёт риски формирования у подростков «потребительского цинизма», импульсивного поведения и уязвимости перед манипулятивными схемами.

Принципиальным ограничением традиционного финансового просвещения является отсутствие механизмов перевода внешнего финансового знания во внутренний личностный смысл. Как отмечается в аксиологической педагогике, знание становится личностным образованием только тогда, когда оно пропускается через призму нравственного выбора. Подростковый возраст (11-15 лет) является сенситивным периодом для становления «Я-концепции», системы мировоззренческих ориентиров и нравственных идеалов (Городецкая, 2019). Именно в этом возрасте финансовое поведение перестаёт быть чисто утилитарным и начинает восприниматься подростком как маркер взрослости, самостоятельности и социальной позиции. Следовательно, формирование финансовой грамотности в этот период не может ограничиваться трансляцией алгоритмов; оно требует создания педагогических условий, в которых финансовое действие осмысляется как ценностный выбор.

Внеучебная деятельность выступает оптимальной средой для реализации данной задачи. В отличие от регламентированного урока, она предоставляет пространство добровольности, субъект-субъектного взаимодействия, «безопасной пробы» и моделирования реальных социально-экономических ситуаций (Григорьев, 2010). Это позволяет сместить фокус с оценки правильности ответа на анализ обоснованности выбора, что является необходимым условием ценностно-смыслового присвоения.

Материалы и методы исследования

Исследование опирается на синтез трёх методологических подходов: системно-деятельностного, обеспечивающего активное включение подростков в преобразующую финансовую деятельность; субъектно-ориентированного, создающего условия для развития самостоятельности и ответственности; аксиологического, задающего ценностно-смысловую направленность всего процесса.

Исследование опирается на синтез системно-деятельностного, субъектно-ориентированного и аксиологического подходов. Эмпирическая база сформирована в ходе опытно-экспериментальной работы на базе муниципальных общеобразовательных учреждений г. Ярославля. В исследовании приняли участие обучающиеся 5-6 классов в возрасте 11-12 лет: экспериментальная группа средняя

школа № 70 (ЭГ) – 58 человек, контрольная группа средняя школа № 67 (КГ) – 60 человек. Выборка формировалась сплошным методом, распределение по полу и исходным показателям было сопоставимым. В ЭГ на протяжении учебного года реализовывалась авторская программа внеучебной деятельности «Финансовая грамотность от А до Я» (34 часа, 6 модулей). Программа и учебно-методический комплекс представлены по ссылке: https://disk.yandex.ru/d/ap_L6kRmhLbUNA.

Ключевой особенностью программы стало смещение акцента с информационных блоков на ценностно-ориентированное моделирование. Диагностика сформированности финансовой грамотности проводилась по трём компонентам: когнитивному (функционально-ориентированный тест), поведенческо-деятельностному (методики А.Ю. Лазебниковой, Е.Л. Рутковской; И.В. Сорокиной) (Рутковская, 2017; 2019) и мотивационно-ценностному (опросник И.В. Медведь; анкета Т.А. Дорофеевой). Статистическая обработка данных осуществлялась с применением критерия Шапиро-Уилка (проверка нормальности распределения) и t-критерия Стьюдента для независимых (α=0,05). Дополнительно использовались методы включённого наблюдения, качественного анализа продуктов проектной деятельности и монографических характеристик обучающихся. Педагогический инструментарий включал функционально-ориентированные задачи, case-study, модифицированную интеллектуальную игру «Монополия», КВИЗ-технологии, групповые тренинги и сквозной рефлексивный контур, встроенный в архитектуру каждого занятия.

Результаты и обсуждение

Проблема ценностного основания финансового образования находится в фокусе внимания как отечественных, так и зарубежных исследователей. В международной практике PISA/OECD финансовая грамотность определяется как способность принимать обоснованные решения, способствующие финансовому благополучию личности и общества (Королькова, 2019). Однако данная трактовка делает акцент на функциональности и мотивации, оставляя за скобками аксиологическую природу финансовых решений. Отечественные исследователи А.В. Кирьякова, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин обосновывают необходимость перехода от прагматической грамотности к финансовой культуре, где системообразующим фактором выступают ценности честности, социальной ответственности и уважения к труду.

Теоретико-методологическим основанием исследования выступает концепция ценностно-смыслового присвоения, разработанная в рамках деятельностного подхода Д.А. Леонтьев, А.К. Осницкий, согласно которой интериоризация норм происходит не через запоминание, а через проживание ситуации выбора, вербализацию скрытых мотивов и рефлексивное осмысление последствий (Кузина, 2015). В контексте подросткового возраста Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин отмечается сенситивность к ценностно-смысловой стороне финансовых отношений: деньги начинают восприниматься не только как средство покупки, но и как символ взрослости, независимости и социальной позиции.

При этом нравственная сторона (честность заработка, помощь близким, социальная ответственность) часто остаётся в тени, что требует целенаправленного педагогического проектирования. Анализ существующих программ внеучебной деятельности показывает преобладание игровых и проектных форм, ориентированных на отработку алгоритмов, тогда как механизмы ценностного присвоения остаются фрагментарными и не верифицированными эмпирически. Таким образом, научный дефицит заключается в отсутствии целостной педагогической модели, переводящей финансовые нормы из внешнего регламента во внутренний ценностный компас подростка через систему специально сконструированных дилемм.

Эмпирическое подтверждение эффективности предложенного механизма получено в ходе формирующего эксперимента. Статистический анализ показал, что в экспериментальной группе по всем диагностируемым параметрам зафиксированы достоверные положительные сдвиги ($t_{эмп}$ от -3,01 до –8,66 при $t_{кр}$=1,994, $p<0.05$), тогда как в контрольной группе статистически значимых изменений не произошло. Наиболее показательной является динамика мотивационно-ценностного компонента. По методике И.В. Медведь доля подростков с высоким уровнем сформированности ценностных установок

в ЭГ возросла с 20,7 до 32,8%, при этом доля низкого уровня сократилась с 31,0 до 17,2%. По методике Т.А. Дорофеевой высокий уровень увеличился с 15,5 до 25,8%, низкий – снизился с 31,0 до 15,6%. В КГ аналогичные показатели стабильными или демонстрировали незначительные колебания в пределах погрешности измерения.

Качественный анализ продуктов проектной деятельности, монографических характеристик и данных включённого наблюдения подтвердил, что прирост обусловлен именно ценностно-смысловым присвоением. Подростки стали чаще использовать в аргументации категории «ответственность перед семьёй», «честный заработок», «неприятие лёгких, но рискованных схем», «планирование ради будущего». Рефлексивные записи в дневниках демонстрировали переход от утилитарных формулировок («чтобы не потратил лишнего») к ценностным («чтобы мои деньги работали на то, что для меня важно, и не причиняли вреда другим»).

В рамках аксиологического подхода ценностно-смысловое присвоение понимается нами не как механическое усвоение финансовых правил, а как процесс интериоризации, при котором подросток переводит внешние алгоритмы управления ресурсами во внутреннюю систему личностных смыслов и нравственных ориентиров. В отличие от стандартных расчётных задач, имеющих однозначный алгоритмический ответ, ценностные дилеммы не предполагают единственно верного решения, но требуют от обучающегося осознанного выбора между конкурирующими ценностями (например: безопасность vs свобода потребления, личная выгода vs социальная ответственность, сиюминутное удовлетворение vs долгосрочное благополучие).

Педагогический механизм ценностно-смыслового присвоения реализуется через последовательное прохождение подростком четырёх взаимосвязанных стадий:

1. Возникновение ценностного конфликта – предъявление ситуации, в которой стандартный финансовый алгоритм вступает в противоречие с личными или общественными нормами.
2. Вербализация и ранжирование ценностей – осознание подростком скрытых мотивов своего выбора, их экспликация в ходе групповой дискуссии и сравнение с позициями сверстников.
3. Принятие решения в условиях ограниченных ресурсов – моделирование финансового выбора с обязательным обоснованием не только экономической целесообразности, но и нравственной оправданности.
4. Рефлексивное осмысление последствий – переход от вопроса «Что выгоднее?» к вопросам «Какая ценность управляла моим решением?», «Кто пострадал или выиграл от моего выбора?», «Соответствует ли это решение моей будущей финансовой культуре?».

Данный механизм обеспечивается обязательным рефлексивным контуром, встроенным в архитектуру каждого занятия программы. После проживания дилеммы обучающиеся фиксируют ответы в «Финансовом дневнике рефлексии», а педагог выступает не как транслятор «правильного» ответа, а как фасилитатор, помогающий соотнести выбор с декларируемыми жизненными приоритетами.

В структуре разработанной программы механизм присвоения реализуется на трёх взаимосвязанных уровнях, каждый из которых имеет специфический педагогический инструментарий и диагностическую направленность.

Личностный и семейный выбор. На данном этапе подросток сталкивается с ситуациями распределения ограниченных ресурсов в контексте личных или семейных ценностей. Так, в Модуле 3 «Личное финансовое планирование» (занятие № 13) используется методика моделирования семейного бюджета с помощью раздаточного материала «спички-тысячи». Обучающиеся не просто производят арифметические расчёты, а вынуждены ранжировать статьи расходов по степени их значимости для «виртуальной семьи», аргументируя приоритетность обязательных платежей (ЖКХ, лекарства, кредиты) перед желательными (досуг, техника). В ходе дискуссии подростки открыто проговаривают, какие ценности стоят за каждым решением (забота о здоровье старших, ответственность перед детьми, стремление к признанию через потребление), что способствует переходу от импульсивной траты к осознанному распределению ресурсов.

Групповая дилемма и межличностное взаимодействие. Здесь моделируются ситуации нравственного выбора в процессе кооперации. В Модуле 1 (занятие № 2) вводится кейс-дилемма:

«Бабушка дала 3000 руб. со словами «потрать на радость», но ей срочно нужны лекарства». Ситуация конструируется так, что ни один вариант не является социально осуждаемым: следование букве обещания (ценность честности/послушания) противоречит ценности заботы и эмпатии. Подростки в малых группах разрабатывают компромиссные решения, учатся аргументировать не только экономическую, но и этическую сторону выбора. В Модуле 5 (занятие № 25) внедрён кейс «Этичная реклама микрозаймов», в котором обучающиеся анализируют не только процентные ставки, но и прозрачность условий, давление на уязвимые группы населения. Это формирует установку на неприятие манипулятивных финансовых практик и закрепляет ценность справедливости в экономических отношениях.

Социально-нравственный и гражданский выбор. Проблемные ситуации данного уровня выводят подростка за рамки личного потребления. В занятиях Модуля 6 «Как защититься от финансовых мошенников» акцент смещается с технических алгоритмов безопасности на формирование устойчивого неприятия мошенничества как формы социального цинизма, разрушающего доверие в обществе. Обсуждение темы уплаты налогов (занятие № 4, Модуль 1) строится не как передача сухой информации о фискальной системе, а как ценностная рефлексия: подростки моделируют, как их будущие налоговые отчисления транслируются в конкретные общественные блага, что переводит финансовое поведение из плоскости личной выгоды в плоскость гражданской ответственности.

Заключение

Проведённое исследование позволило раскрыть педагогический механизм ценностно-смыслового присвоения финансовых норм подростками во внеучебной деятельности. Установлено, что традиционный алгоритмический подход к финансовому образованию не обеспечивает перехода знаний в личностные установки. Ключевым условием такого перехода выступает моделирование ценностно-ориентированных финансовых ситуаций, не имеющих единственного правильного решения, но требующих от подростка соотнесения финансового выбора с системой личных и общественных ценностей.

Предложенная трёхуровневая система дилемм, интегрированная в обязательный рефлексивный контур, обеспечивает последовательное восхождение подростка от утилитарного восприятия денег к осознанию финансовой ответственности как элемента гражданской и нравственной культуры. Эмпирически подтвердила статистически значимую положительную динамику всех компонентов финансовой грамотности в экспериментальной группе, при этом наиболее выраженный прирост зафиксирован именно в мотивационно-ценностной сфере. Таким образом, внеучебная деятельность, насыщенная ценностными дилеммами и проблемно-ситуационным моделированием, способна преодолеть фрагментарность традиционного финансового просвещения, сместив фокус с формирования «технически грамотного потребителя» на воспитание «финансово ответственной и социально ориентированной личности».

Список литературы

1. Брехова Ю.В., Алмосов А.П., Завьялов Д.Ю. Финансовая грамотность: методические рекомендации для учителя: 10-11 классы общеобразовательной организации. Москва: Вита-Пресс, 2014. 151 с.
2. Ванеев А.Н., Варганова Г.В. Публичная библиотека и финансовая грамотность населения // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2017. № 4 (33). С. 152-157.
3. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Шутова Ю.Г., Стародубова Д.С. Педагогические особенности формирования финансовой грамотности у студентов экономических направлений подготовки // Мир науки. 2016. № 6. С. 59-63.
4. Волынкин В.И. Педагогика в схемах: учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 283 с.
5. Воскрекасенко О.А. Адаптация пятиклассников: особенности, факторы, педагогическое обеспечение успешности // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 10 (78). С. 80-83.
6. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический

конструктор: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010. 223 с.

7. Королькова Е.С. Формирование финансовой грамотности при решении познавательных заданий // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 196-207.

8. Кошкина Д.И., Тихонюк Н.Е. Проблемы и перспективы повышения финансовой грамотности населения в современных условиях // Экономика и предпринимательство. 2018. № 12. С. 1156-1159.

9. Кузина О.Е. Финансовая грамотность и финансовая компетентность: определение, методики измерения и результаты анализа в России // Вопросы экономики. 2015. № 8. С. 129-148.

10. Першина Ю.В., Ерёмина Т.Ю. Место и роль учебного курса «Основы финансовой грамотности» в современной школе // Школьные технологии. 2017. № 6. С. 3–8.

11. Половникова А.В., Козлова А.А. Задания по финансовой грамотности в контексте реализации системно-деятельностного подхода: особенности моделирования и опыт апробации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 159-176.

12. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.10.2023 № 2958-р «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года» // minfin.gov.ru. 2023.

13. Рогатенюк Э.В., Находкина Г.Г. Методические рекомендации по интеграции финансовой грамотности в систему общего образования. Симферополь: ГБОУ ДПО РК КРИППО, 2022. 46 с.

14. Рутковская Е.Л. Факторы формирования финансовой грамотности школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 2 (37). С. 44-54.

15. Рутковская Е.Л. Финансовая грамотность как компонент функциональной грамотности: подходы к разработке учебных заданий // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 98-111.

Value-semantic appropriation of financial norms by adolescents: pedagogical modeling of dilemmas in extracurricular activities

Andrey A. Smetannikov
Specialist Expert
K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University
Yaroslavl, Russia
smetannikov173@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 11.06.2026
Accepted 24.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 37.017
DOI 10.25726/k9382-2270-4939-l
EDN FMJCJB
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article examines the problem of transforming adolescents' financial education, oriented toward algorithmic skills, into a value-semantic one that ensures the formation of an individual's financial culture. The aim of the study is to substantiate and empirically verify the pedagogical mechanism of the value-semantic appropriation of financial norms through a system of specially constructed dilemmas in extracurricular activities.

The methodology is based on a synthesis of axiological, system-activity, and subject-oriented approaches. The experimental part was implemented at municipal schools (experimental group = 58, control group = 60, aged 11-12). In the experimental group, an original program was introduced whose architectural core is the three-level modeling of value conflicts (micro-, meso-, and macro-levels) combined with a continuous reflective loop. The formation of financial literacy was diagnosed across three components using a validated set of methods. Statistical verification was carried out using Student's t-test and the Shapiro-Wilk test. The results of the ascertaining and control stages demonstrated a statistically significant positive dynamic in the experimental group across all diagnosed parameters ($p<0.05$). The increase was most pronounced in the motivational-value component: the share of adolescents with a high level of value attitudes rose by 10,3-12,1%. A qualitative analysis of the products of activity recorded a stable transition of students from an impulsive perception of money to strategic planning based on the values of responsibility and social solidarity.

Keywords

financial literacy, value-semantic appropriation, axiological approach, value dilemmas, extracurricular activities, adolescence.

References

1. Brekhova Yu.V., Almosov A.P., Zavyalov D.Yu. Financial literacy: methodological recommendations for teachers: grades 10-11 of a general education organization. Moscow: Vita-Press, 2014. 151 p.
2. Vaneev A.N., Varganova G.V. Public library and financial literacy of the population // St. Petersburg State Institute of Culture Bulletin. 2017. № 4 (33). pp. 152-157.
3. Vinnikova I.S., Kuznetsova E.A., Shutova Yu.G., Starodubova D.S. Pedagogical features of financial literacy formation among students of economic fields of study // The World of Science. 2016. № 6. pp. 59-63.
4. Volynkin V.I. Pedagogy in schemes: a textbook. Rostov-on-Don: Phoenix, 2007. 283 p.
5. Voskreskasenko O.A. Adaptation of fifth-graders: features, factors, pedagogical support for success // Society: Sociology, Psychology, Pedagogy. 2020. № 10 (78). pp. 80–83.
6. Grigoriev D.V., Stepanov P.V. Extracurricular activities of schoolchildren. Methodical constructor: a Teacher's Manual. Moscow: Education, 2010. 223 p.
7. Korolkova E.S. Formation of financial literacy in solving cognitive tasks // Domestic and Foreign Pedagogy. 2019. Vol. 1. № 4 (61). pp. 196-207.
8. Koshkina D.I., Tikhonyuk N.E. Problems and prospects of improving financial literacy of the population in modern conditions // Economics and Entrepreneurship. 2018. № 12. pp. 1156-1159.
9. Kuzina O.E. Financial literacy and financial competence: definition, measurement methods and analysis results in Russia // Economic Issues. 2015. № 8. pp. 129-148.
10. Pershina Yu.V., Eremina T.Y. The place and role of the training course «Fundamentals of financial literacy» in modern schools // School technologies. 2017. № 6. pp. 3-8.
11. Polovnikova A.V., Kozlova A.A. Financial literacy tasks in the context of the implementation of a system-activity approach: modeling features and testing experience // Domestic and Foreign Pedagogy. 2019. Vol. 1. № 4 (61). pp. 159-176.
12. Decree of the Government of the Russian Federation dated 10/24/2023 № 2958-r «On approval of the Strategy for improving Financial Literacy and the formation of financial culture until 2030» // minfin.gov.ru. 2023.
13. Rogatenyuk E.V., Nakhodkina G.G. Methodological recommendations on integration financial literacy in the general education system. Simferopol: SBOU DPO RK KRIPPO, 2022. 46 p.
14. Rutkovskaya E.L. Factors of formation of financial literacy of schoolchildren // Domestic and Foreign Pedagogy. 2017. Vol. 1. No. 2 (37). pp. 44-54.
15. Rutkovskaya E.L. Financial literacy as a component of functional literacy: approaches to the development of educational assignments // Domestic and foreign pedagogy. 2019. Vol. 1. № 4 (61). pp. 98-111.

Дидактические игры как средство развития речи детей младшего дошкольного возраста: опыт апробации комплекса «Говорим»

Надежда Сергеевна Игнатова
Специалист-эксперт
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
nadja19874@rambler.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Лариса Викторовна Мамедова
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Педагогики и методики начального обучения
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
larisamamedova@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.05.2025
Принята 18.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 373.2
DOI 10.25726/w4392-3204-6560-p
EDN FMTBGK
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Актуальность исследования темы развития речи у детей дошкольного возраста обусловлена тем, что речь является основой формирования мышления, коммуникации и социализации ребенка. В этот период закладываются фундаментальные навыки, необходимые для успешного обучения, самовыражения и взаимодействия с окружающим миром. Развитие речи напрямую влияет на интеллектуальное, эмоциональное и личностное развитие дошкольника. В современном обществе, где требования к коммуникативным и речевым компетенциям постоянно растут, своевременное выявление, и поддержка речевых трудностей у детей становится особенно важной задачей для педагогов и родителей. Значимость исследования темы развития речи у детей дошкольного возраста заключается в том, что речь – главный инструмент общения. От того, насколько ребенок умеет ясно выражать свои мысли, слушать и понимать других, зависит его способность выстраивать отношения со сверстниками и взрослыми. Недостатки в речевом развитии могут привести к трудностям в общении, замкнутости, неуверенности в себе. Проблема развития речи у современных дошкольников приобретает особую значимость ввиду наблюдаемого снижения уровня речевой культуры. Несмотря на усилия образовательных учреждений, сохраняется стабильно высокий показатель нарушений речи у значительной части детей. Недостаточное владение языком негативно сказывается на социальном взаимодействии, ведет к формированию застенчивости, пассивности и замедлению общего когнитивного развития. Цель работы – исследовать особенности развития речи у детей дошкольного возраста посредством комплекса дидактических игр «Говорим». Исследование проводилось в три этапа: на первом определялся начальный уровень знаний участников, затем реализовывалась педагогическая программа «Говорим», завершающим этапом стал итоговый срез, который позволил оценить динамику изменений. Анализ результатов продемонстрировал положительную динамику в развитии речи у детей младшего дошкольного возраста. В данной статье представлены результаты исследования развития

речи у детей дошкольного возраста. В эксперименте принимали участие 18 детей 3-4 лет МДОУ «Красная шапочка» г. Нерюнгри. На основе результатов диагностики был разработан комплекс дидактических игр «Говорим» включает календарно-тематическое планирование по разделу «Развитие речи».

Ключевые слова
речь, дети, комплекс, дидактические игры.

Введение

С самого раннего возраста дети начинают активно изучать окружающую действительность, осваивая основы восприятия, осмысления и воспроизведения разговорной речи. Этот этап играет ключевую роль в формировании базовых когнитивных процессов. Важную роль здесь играют дидактические игры, способствующие формированию представлений ребенка о внешней среде, стимулируя развитие наблюдательности, умения выделять отличительные особенности объектов (размер, форма, цвет), распознавать различия и формировать элементарные ассоциации. Дидактические игры оказывают значительное влияние на развитие детской речи: увеличивается словарный запас и активность речи, совершенствуются произносительные навыки, улучшается умение ясно формулировать собственные мысли.

К 3-4 годам ребенок делает большой скачок в речевом развитии. При благоприятных условиях у детей происходит активное становление фонетической и грамматической сторон речи. Формируется интонационная выразительность, позволяющая передавать оттенки смысла, чтобы задать вопрос или попросить о чем-то. Словарь ребенка активно пополняется, включая существительные и глаголы для обозначения предметов и действий. Дети осваивают базовые грамматические конструкции правильно склоняют слова по падежам, различают прошедшее и настоящее время и используют повелительное наклонение. В речи появляются сложные предложения со словами «потому что» или «чтобы». Ребенок уже может не просто отвечать на вопросы, но и сам вести диалог или рассказывать небольшую историю. Развиваются навыки диалогического общения и умение строить простейшие связные рассказы.

Невозможно переоценить значение родного языка в личностном развитии ребенка. В рамках психологических, философских и педагогических исследований язык и речь неизменно воспринимаются как ключевой фактор, интегрирующий разнообразные процессы психики, включая мыслительную деятельность, творческое воображение, память и эмоциональную сферу. Формирование полноценной личности ребенка существенно зависит от влияния родного языка. Психология, философия и педагогика единодушны в признании языка центральным звеном, которое объединяет ключевые компоненты психической активности: интеллектуальное развитие, фантазию, запоминание и эмоциональное восприятие.

И в этом смысле непреложно утверждение о том, что чем разнообразнее и грамотнее речь ребенка, тем проще ему взаимодействовать с окружающими, изучать окружающую действительность. В этой связи напомним, что психолого-педагогическая литература определяет речь как сложный процесс коммуникации, посредством которого осуществляется обмен информацией, мыслями и чувствами между людьми. Она является важнейшим инструментом познания мира, формирования личности и социализации ребенка.

Проблема развития речи детей дошкольного возраста привлекала внимание многих выдающихся психологов и педагогов. Среди них можно выделить: Л.С. Выготского (Выготский, 1991, 1999, 2005), А.В. Запорожца (Запорожец, 1948), А.Н. Леонтьева (Леонтьев, 2014), А.Р. Лурию (Лурия, 1979), Е.И. Тихееву (Тихеева, 1981), К.Д. Ушинского (Ушинский, 2017) и др. Проанализируем, каким образом термин «речь» трактуется в психологической и педагогической литературе, и какую роль она играет в общем развитии ребенка. Так, А.Н. Леонтьев рассматривает речь следующим образом: «деятельность познания, то есть такая деятельность, которая заключается в «распределении» действительности при помощи языка познавательных задач, выделенных ходом общественной практики. Эта деятельность общения, коммуникативная деятельность. Речь может выступать как орудие планирования речевых или неречевых действий» (Леонтьев, 2014).

В свою очередь А.Р. Лурия, определяя роль речи в формировании сознания человека, писал, что «без участия активной устной речи невозможна полноценная интеллектуальная деятельность» (Лурия, 1979). К.Д. Ушинский считал, что «родной язык выступает центральной дисциплиной, охватывающей остальные области знания и аккумулирующей их итоговые достижения» (Ушинский, 2017). В работе Е.И. Тихеевой подчеркивается, что «владение разнообразными формами и способами выражения речи означает обладание инструментом, определяющим интеллектуальное развитие индивида» (Тихеева, 1981). В этой связи А.В. Запорожец отмечает, что: «только в дошкольном возрасте складывается сложная система речевых связей, речь слово, лишенное смысловой функции, не связанное с мыслью, перестает быть речью, словом превращается в пустой звук. Речь и мышление находятся в единстве, и без учета этого не могут быть правильно поняты ни мышление, ни речь» (Запорожец, 1948).

Для развития речи уникальными особенностями, ярко выраженными в детском возрасте, обладает игровая деятельность, и ее важность остается актуальной на всех этапах жизненного пути человека. Проблематика исследования игры привлекала внимание ученых из различных областей знания: педагогов, психологов, философов, социологов, культурологов, этнографов, искусствоведов и даже биологов. Для маленьких детей игра выступает основной формой деятельности, служащей познанию мира и подготовке к будущей взрослой жизни. Она одновременно развивает ребенка, позволяет сравнивать творческую фантазию с действительностью и осваивать новые умения естественным путем (Гогоберидзе, 2013; Компанець, 1999; Пляс, 2014; Сорокина, 1982).

Василий Сухомлинский подчеркивал, что полноценный умственный рост невозможен вне игровой деятельности, называя ее окном, через которое дети воспринимают разнообразие окружающей действительности и усваивают понятия. Он уподоблял игру искре, зажигающей интерес и тягу к знанию. Первопроходцем, обозначившим игру как специфическое средство воспитания, выступил Фридрих Фребель, предложивший классификацию игр на основании их влияния на различные стороны детского развития: интеллектуальные, чувственно-воспринимаемые и двигательные игры» (Сухомлинский, 2021; Фребель, 2001).

Материалы и методы исследования

Исследования речи детей проходило нами в МДОУ «Красная шапочка» г. Нерюнгри, в исследовании приняли участие 18 детей в возрасте от 3-4 лет, эксперимент длился с сентября 2025 года по май 2026 год.

Исследование включало в себя следующие этапы:

1. На начальном этапе было проведено комплексное обследование речи детей 3-4 лет. Это позволило определить исходный уровень их речевого развития и выявить основные трудности для планирования дальнейшей коррекционной работы (с 01.09.2025 г. по 08.09.2025 г.).
2. Основой исследования послужило внедрение уникального комплекта дидактических игр «Говорим», направленного на развитие речи детей 3-4 лет (с 09.09.2025 г. по 15.04.2026 г.).
3. Завершающим этапом стало проведение заключительной диагностики, позволившей установить результативность проведенного комплекса дидактических игр и проанализировать изменения в динамике развития речи у детей с 3-4 лет (с 09.09.2025 г. по 18.04.2026 г.). Полученные итоги дали возможность проанализировать применяемые методики и сделать выводы об эффективности проделанной работы.

Проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу, мы подобрали комплекс методик для диагностики уровня речевого развития детей 3-4 лет: методика «Расскажи по картинке» автор Р.С. Немов; методика речевого развития, автор О.С. Ушакова; методика речевого развития по ФОП, авторы М.М. Алексеева, В.И. Яшина (Немов, 2003; Ушакова, 2004; Алексеева 2000).

Результаты и обсуждение

Проанализируем подробнее результаты, полученные в процессе проведения диагностики.

1. Методика «Расскажи по картинке» автор Р.С. Немов.

Методика исследования: испытуемым предъявлялся набор сюжетных картин с изображением

бытовых ситуаций. После периода ознакомления (2 минуты) ребенок составлял устный рассказ по содержанию изображения. Анализ результатов: в ходе повествования производился качественный и количественный анализ речи. Фиксировался лексический состав (частота употребления имен существительных, глаголов, прилагательных, включая формы степеней сравнения, наречий) и грамматическая структура (использование предлогов, союзов, наличие сложных предложений).

Анализ результатов диагностики показал, что показатели, соответствующие высокому и очень высокому уровням речевого развития детей зафиксированы не были, средний уровень продемонстрировали 33,1% детей, низкий – 61,1% детей.

2. Методика речевого развития, автор О.С. Ушакова.

Целью обследования являлось определение уровня сформированности у детей навыков диалогической речи, составления описательных рассказов и воспроизведения знакомого текста. Ход диагностики: беседы по наглядному материалу: ребенку демонстрировались предметы (кукла, мяч) и сюжетная картина «Кошка с котятами». В процессе беседы оценивалась способность отвечать на вопросы о свойствах и назначении предметов, а также просили составить про них рассказ и проводить элементарные сравнения.

По результатам диагностики было установлено, что высокий уровень развития речи не выявлен. Средний уровень выявлен 22,2% детей, а низкий у 77,8% детей.

3. Методика речевого развития по ФОП (Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, 2023).

Исследование было направлено на комплексную оценку уровня речевого развития детей. Диагностический инструментарий включал наблюдение за спонтанной деятельностью и индивидуальную беседу. В ходе обследования анализировались ключевые компоненты речевой системы: объем и качество словаря, звуковая культура, сформированность грамматического строя, навыки построения связных высказываний, а также уровень развития предпосылок к обучению грамоте и интерес к художественной литературе.

По итогам проведенной диагностики было установлено, что высокий уровень развития речи в исследуемой группе отсутствует. Средний уровень зафиксирован у 27,8% испытуемых, в то время как низкий уровень диагностирован у 72,2% детей.

Анализ речевого развития детей второй младшей группы показал, что речь детей имеет ряд особенностей. Многие ребята имеют трудности с правильным произношением шипящих («ш», «щ», «ч», «ж») и сонорных звуков («р», «ль», «л») и нуждаются в помощи для развития четкой дикции и красивого голоса. Им сложно правильно изменять слова по родам и падежам, а в своих рассказах они часто забывают важные части предложения или придумывают несуществующие слова.

Результаты первичной диагностики показали, что большинство детей младшего возраста имеют низкий уровень речевого развития, что не соответствует требованиям для успешной дальнейшей коммуникации и обучения. На основе полученных данных был разработан, внедрен и апробирован комплекс дидактических игр «Говорим». Комплекс дидактических игр, направленный на развитие речи детей младшего возраста посредством пополнения активного словаря, освоения элементарных грамматических структур, правильного употребления предлогов, стимуляции внимания и памяти, развития слухового восприятия, формирования потребности в коммуникации, умения ясно выражать свои мысли простыми предложениями и понимания обращенной речи окружающих.

Занятия в комплексе дидактических игр «Говорим» соответствуют лексическим темам в детском саду. На каждом занятии использовались дидактические, словесные, настольно-печатные игры, которые способствовали развитию речи детей дошкольного возраста.

Рассмотрим более подробно, применяемые нами на занятиях методы.

I. Наглядный метод предполагает использование визуальных средств обучения, направленных на улучшение восприятия образовательной деятельности детьми посредством демонстрации наглядных пособий. Этот подход активизирует зрительные каналы восприятия, способствуя лучшему запоминанию и пониманию изучаемого материала. Мы использовали этот

эффективный метод на всех занятиях, предоставляя детям разнообразные демонстрационные материалы и раздаточные листы, что позволило повысить интерес детей и эффективность освоения новых знаний.

Например, на занятии «Игрушки» в игре «Четвертый лишний» применялись карточки с изображением 4 предметов, что позволило детям более наглядно визуализировать, обобщить три предмета по одному признаку и выделить лишний предмет. На занятии «Овощи. Огород» в игре «Что пропало?», применялись карточки с изображением овощей, сначала детям показывается одна карточка, дети внимательно рассматривают и запоминают овощи, потом карточка убирается и показывается вторая и задается вопрос «Какой овощ пропал?». Данная игра способствует развитию речи, внимания, памяти и наблюдательности у детей. Она помогает закреплять знания о названиях и внешнем виде овощей, формировать умение сравнивать и анализировать визуальную информацию. Регулярное проведение игры повышает уровень концентрации внимания, речи, улучшает способность удерживать в памяти ранее увиденную информацию и ускоряет процесс распознавания предметов. На занятии «Фрукты. Сад» в игре «Варим компот и суп» использовались картинки с изображением фруктов, ягод, овощей и кастрюль. Дети по очереди берут один продукт, говорят, как он называется, какого цвета и формы и прикрепляют на кастрюлю, в желтой кастрюле мы варим суп и для супа нам нужны овощи, а в красной варим компот и нам нужны фрукты и ягоды. Данное наглядное пособие позволяет развивать у детей внимание, речь, память и мелкую моторику рук. Помогает закрепить знания овощей и фруктов, умение классифицировать продукты. Дети активно взаимодействуют друг с другом и с педагогом, озвучивая свои действия и прикрепляя картинку на нужное место.

II. Словесный метод – это способ обучения, при котором информация передается с помощью слова. Его использование в дошкольном возрасте позволяет детям эффективно усваивать новые понятия и знания, расширять словарный запас, развивать связную речь и мышление, обогащаться новыми знаниями, учится выражать свои мысли и чувства словами, устанавливать связи между предметами и явлениями окружающего мира. Словесный метод является важным инструментом формирования готовности ребенка к дальнейшему обучению, развития способности понимать инструкции и задания, воспринимать информацию на слух и грамотно формулировать собственные высказывания. Мы использовали этот эффективный метод на всех занятиях.

На занятии «Откуда хлеб пришел?» в игре «Правда или ложь» педагог говорит предложение, дети слушают и делают вывод, правда это утверждение о хлебе или ложь. Например, хлеб растет на грядке (нет, хлеб растет в поле). Данная словесная игра развивает у детей критическое мышление, умение анализировать информацию, сопоставлять ее с имеющимися знаниями и делать выводы. Она способствует формированию умения слушать и концентрироваться на речи взрослого, развивая, таким образом, внимание и память. На занятии «Ягоды» в игре «Исправь ошибки» педагог говорит предложение дети внимательно слушают и исправляют ошибку, например, малина растет на дереве (нет, малина растет на кустиках). Данная игра учит детей рассуждать и сопоставлять возможное и невозможное; развивает связную речь - дети учатся выстраивать диалог, объяснять ошибки; улучшает память и концентрацию внимания; игра учит концентрироваться на деталях, искать неочевидные несоответствия. В процессе игры происходит тренировка причинно-следственных связей, также игра способствует обогащению и активизации словаря. На занятии «Деревья нашего края» в игре «Назови ласково» педагог называет дерево, а дети должны сказать его ласково, например, «ель» – «елочка». Игра помогает детям освоить новые формы словообразования – уменьшительно-ласкательные суффиксы. Дети учатся правильно изменять названия деревьев, используя уменьшительные формы. Это обогащает их словарный запас и улучшает способность выражать мысли. Чтобы назвать дерево ласково, ребенку нужно вспомнить название дерева и подобрать соответствующую форму. Это стимулирует память и внимание, помогая развивать способности запоминания и концентрации.

III. Игровой метод представляет собой специальную организацию образовательного процесса, основанную на применении игровых ситуаций и приемов, направленных на обучение, развитие и воспитание детей дошкольного возраста. Игровой метод является одним из ключевых инструментов в работе педагогов ДОУ, обеспечивающим гармоничное развитие личности ребенка в

процессе освоения окружающего мира и приобретения базовых знаний и навыков.

На занятии «Осень» в игре «Оденем детей по-осеннему», детям предоставляется коллективная игра, в которой необходимо одеть по-осеннему детей, для выбора предоставляется одежде на все времена года, после основного задания, дети могут одеть своих горев по своему замыслу. Настольная игра «Оденем детей по-осеннему» учит правильно подбирать одежду по погоде осенью, развивает навыки самообслуживания, аккуратность, логическое мышление и коммуникацию. На занятии «Домашние птицы», в игре «Собери домашнюю птицу», детям предоставляется индивидуальная картинка по сбору домашней птицы из частей по образцу, потом дети меняются картинками и собирают уже другую домашнюю птицу по образцу. Игра «Собери домашнюю птицу» учит детей распознавать домашних птиц, развивает мелкую моторику рук, пространственное мышление, внимание и усидчивость, а также формирует навыки совместной деятельности и взаимопомощи. Настольная игра «Оденем детей по-осеннему» учит правильно подбирать одежду по погоде осенью, развивает навыки самообслуживания, аккуратность, логическое мышление и коммуникацию.

В конце каждого занятия используется рефлексия. Рефлексия в заключительной части занятий с детьми представляет собой осознанное осмысление опыта, приобретённого ребенком во время образовательной деятельности. Она направлена на осознание собственных действий, эмоций, мыслей и результатов проделанной работы. Рефлексия является важным этапом, поскольку позволяет ребенку проанализировать полученный опыт, оценить собственные достижения и выявить трудности, с которыми пришлось столкнуться. В современной педагогической практике существует множество материалов для развития речи дошкольников. В рамках нашего исследования мы отдали предпочтение наиболее эффективным, на наш взгляд, методам: наглядному, словесному и игровому.

Данный комплекс позволяет развивать речь детей естественным образом, делая процесс обучения увлекательным и доступным. Игровая форма занятий способствует развитию активного словаря, формированию грамматического строя речи, улучшению звукопроизношения и воспитанию интереса к языку. Развитие речи играет ключевую роль в формировании гармоничной личности ребенка-дошкольника. Умение правильно выражать мысли, воспринимать речь окружающих и активно взаимодействовать в процессе коммуникации является основой успешного социального взаимодействия и дальнейшего интеллектуального развития.

В комплексе дидактических игр обеспечивается доступность и посильность языкового материала для детей, а также последовательное введения нового материала и постепенное усложнения задач. В каждом занятии активно используется наглядный материал, а игровая форма подачи, позволяющая поддерживать интерес и внимание детей. Грамотно подобранные дидактические игры, входящие в комплекс дидактических игр «Говорим», обеспечивают комплексное развитие всех компонентов речи: лексической стороны (словарный запас), грамматического строя, связности высказываний, а также фонематического восприятия и коммуникативных умений.

С целью оценки эффективности реализованного комплекса дидактических игр была организована итоговая диагностика. Контрольное обследование проводилось с применением идентичного диагностического инструментария, использованного на констатирующем этапе, а именно: методики «Расскажи по картинке», автор Р.С. Немов, методики речевого развития, автор О.С. Ушакова и методики речевого развития по ФОП (Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, 2023). Представлен подробный анализ результатов, достигнутых в ходе внедрения комплекса дидактических игр «Говорим».

I. Методика «Расскажи по картинке» автор Р.С. Немов.

Целью диагностического этапа являлось определение уровня развития активного словаря у детей. Методика исследования: испытуемым предъявлялся набор сюжетных картин с изображением бытовых ситуаций. После периода ознакомления (2 минуты) ребенок составлял устный рассказ по содержанию изображения. Анализ результатов: в ходе повествования производился качественный и количественный анализ речи. Фиксировался лексический состав (частота употребления имен существительных, глаголов, прилагательных, включая формы степеней сравнения, наречий) и

грамматическая структура (использование предлогов, союзов, наличие сложных предложений).

Анализ данных итоговой диагностики, подтверждает наличие положительной динамики в развитии речи детей. Результаты демонстрируют устойчивую тенденцию к увеличению в детской речи доли различных частей речи, включая существительные, глаголы, прилагательные (в том числе в форме сравнительной степени) и предлоги. Улучшение показателей наблюдалось у большинства участников эксперимента. Графическое отображение этих данных представлено на рисунке 1.

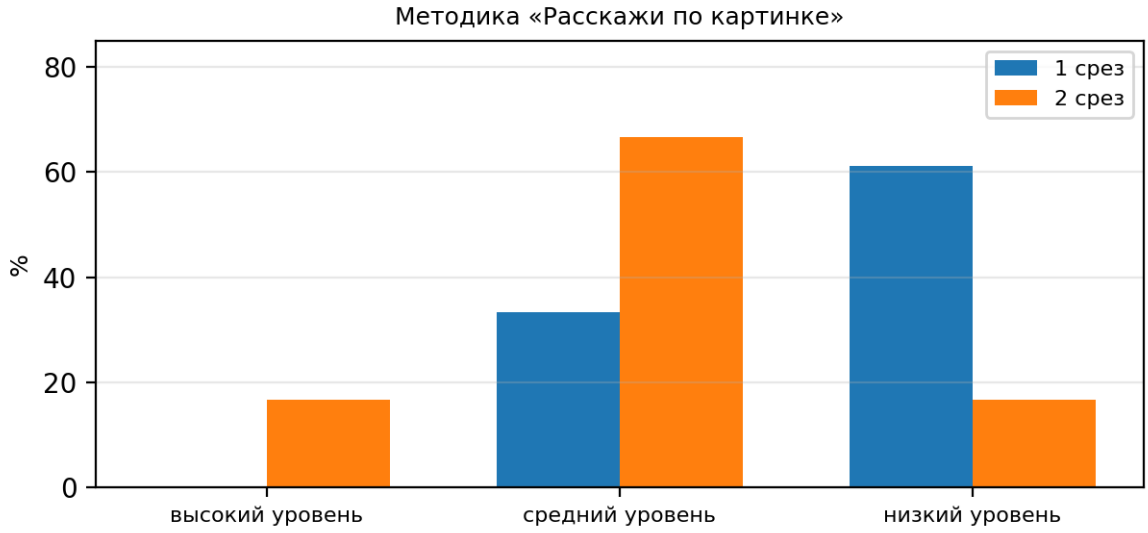


Рисунок 1. Результаты контрольной диагностики по методике «Расскажи по картинке» автор Р.С. Немов (сентябрь, 2025 г. – май, 2026 г.)

Результаты итоговой диагностики свидетельствуют о положительной динамике: высокий уровень речевого развития был зафиксирован у 16,70% детей, средний уровень продемонстрировали 66,70% детей, и только у одного ребенка остался низкий показатель развития речи. По сравнению с первичной диагностикой высокий уровень развития речи у детей увеличился на 16,7 %, средний уровень увеличился на 33,40%, а низкий уровень уменьшился на 44,50%.

II. Методика речевого развития, автор О.С. Ушакова.

Целью обследования являлось определение уровня сформированности у детей навыков диалогической речи, составления описательных рассказов и воспроизведения знакомого текста. Ход диагностики: беседы по наглядному материалу: ребенку демонстрировались предметы (кукла, мяч) и сюжетная картина «Кошка с котятами». В процессе беседы оценивалась способность отвечать на вопросы о свойствах и назначении предметов, а также просили составить про них рассказ и проводить элементарные сравнения. Пересказ: выявлялось умение воспроизводить содержание хорошо знакомой сказки «Курочка Ряба».

Проводя анализ данных, можно подтвердить наличие положительной динамики в развитии речи у детей, у детей улучшились навыки разговорной речи, они выражают свои мысли простыми и сложными предложениями, составляют высказывания описательного и повествовательного типа. Более наглядно результаты представлены на рисунке 2.

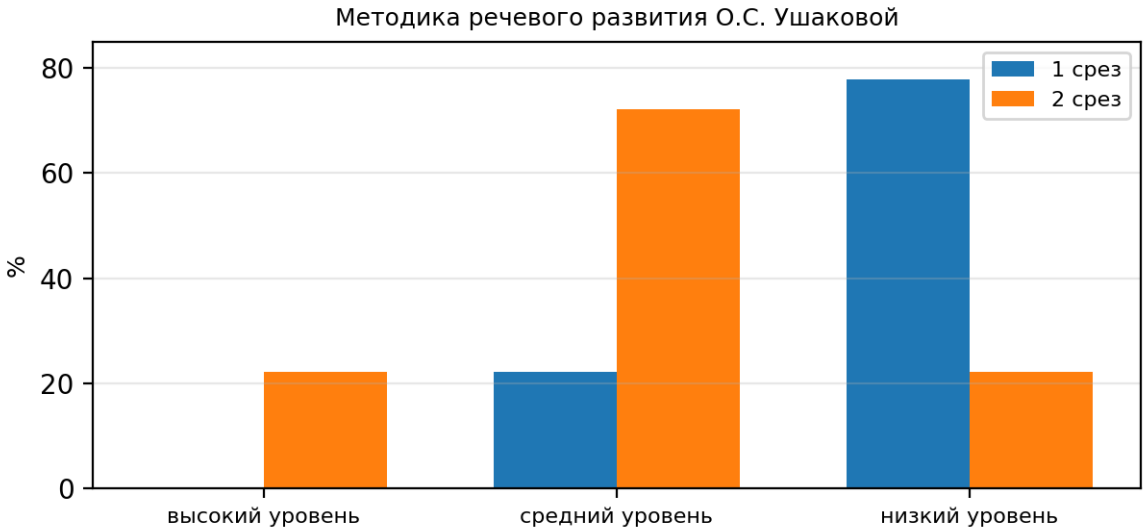


Рисунок 2. Результаты контрольной диагностики по методике речевого развития, автор О.С. Ушакова (сентябрь, 2025 г. – май, 2026 г.)

Исходя из полученных данных по итогу реализации комплекса дидактических игр «Говорим» у 22,20% детей выявлен высокий уровень речевого развития, а 72,20% детей показали средний уровень и у 22,20% детей выявлен низкий уровень развития речи. По сравнению с первичной диагностикой высокий уровень развития речи у детей увеличился на 22,2%, средний уровень увеличился на 38,90%, а низкий уровень уменьшился на 61,10%.

III. Методика речевого развития по ФОП (Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, 2023).

Исследование было направлено на комплексную оценку уровня речевого развития детей. Диагностический инструментарий включал наблюдение за спонтанной деятельностью и индивидуальную беседу. В ходе обследования анализировались ключевые компоненты речевой системы: объем и качество словаря, звуковая культура, сформированность грамматического строя, навыки построения связных высказываний, а также уровень развития предпосылок к обучению грамоте и интерес к художественной литературе.

Проводя анализ данных, можно констатировать наличие положительной динамики в развитии речи у детей. У детей улучшились навыки пересказывать по картинке и по схеме, составлять рассказ, обобщать предметы в одну группу, самостоятельно пересказывать знакомую сказку, называть действия с предметами. Более наглядно результаты представлены на рисунке 3.

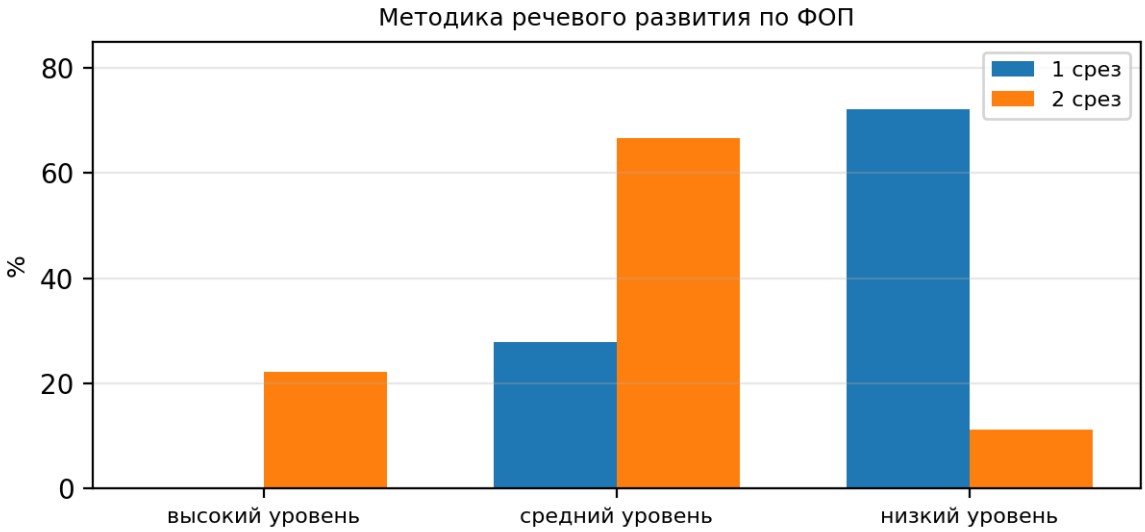


Рисунок 3. Результаты контрольной диагностики по методике речевого развития по ФОП, автор И.А. Кулекина (сентябрь, 2025 г. – май, 2026 г.)

По итогам реализации комплекса дидактических игр, согласно результатам оценки, установлено, что у 22,20% детей выявлен высокий уровень развития речи, а у 66,70% детей средний уровень, у 11,10% детей показали низкий уровень развития речи. По сравнению с первичной диагностикой высокий уровень развития речи у детей увеличился на 22,2%, средний уровень увеличился на 38,90%, а низкий уровень уменьшился на 61,10%.

Анализ результатов итоговых результатов продемонстрировал положительную динамику в развитии речи у детей младшего дошкольного возраста. В частности, количество воспитанников с высоким уровнем речевого развития увеличилось в среднем на 20,6%, со средним уровнем – на 37,1%. При этом доля детей с низким уровнем уменьшилась на 55,6%.

Подход развития речи детей дошкольного возраста посредством дидактических игр создает благоприятные условия для мотивации воспитанников, поддерживает их познавательный интерес и закладывает прочную основу для обучения в дошкольном возрасте и формирует достаточный уровень знаний, умений и навыков для продолжения речевого развития.

Заключение

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что разработанный и апробированный комплекс игр «Говорим» доказал свою эффективность как средство развития речи у дошкольников.

Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2000. 400 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк: кн. для учителя. 3-е изд. Москва: Просвещение, 1991. 93 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. Москва: Лабиринт, 1999. 352 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
5. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 464 с.
6. Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Дошкольное воспитание. 1948. № 9. С. 34–41.
7. Компанець Н.М. Дидактичні ігри в системі ігрового інтегрованого навчання. Київ:

Актуальна освіта, 1999. 104 с.

8. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Ленанд, 2014. 224 с.

9. Лурия А.Р. Язык и сознание. Под ред. Е.Д. Хомской. Москва: Издательство Московского университета, 1979. 320 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. Москва: Владос, 2003. 640 с.

11. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1022: зарегистрирован в Минюсте России 27 января 2023 г. № 72149 // publication.pravo.gov.ru. 2023.

12. Пляс М.-Э. 60 занятий с ребенком по методике Монтессори. Москва: Клевер-Медиа-Групп, 2014. 185 с.

13. Сорокина Н.В. Дидактические игры в детском саду: пособие для воспитателей детского сада. Москва: Просвещение, 1982. 96 с.

14. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Москва: Советские учебники, 2021. 270 с.

15. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). Под ред. Ф.А. Сохина. 5-е изд., испр. Москва: Просвещение, 1981. 159 с.

16. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Москва: ВЛАДОС, 2004. 288 с.

17. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении. Избранные сочинения. Москва: Юрайт, 2017. 359 с. (Антология мысли).

18. Фребель Ф.В.А. Будем жить для своих детей: статьи, советы и рекомендации. Сост. и авт. предисл. Л.М. Волобуева. Москва: Карапуз, 2001. 288 с.

Didactic games as a means of speech development in younger preschool children: testing the «Let's Talk» game set

Nadezhda S. Ignatova
Specialist Expert
Technical Institute (branch) of Ammosov North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
nadja19874@rambler.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Larisa V. Mamedova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
Technical Institute (branch) of Ammosov North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
larisamamedova@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.05.2026
Accepted 18.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 373.2
DOI 10.25726/w4392-3204-6560-p
EDN FMTBGK
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The relevance of research on speech development in preschool-aged children stems from the fact that speech is the foundation for the development of thinking, communication, and socialization. During this period, fundamental skills necessary for successful learning, self-expression, and interaction with the outside world are established. Speech development directly impacts the intellectual, emotional, and personal development of preschoolers. In modern society, where demands on communicative and verbal skills are constantly increasing, the timely identification and support of speech difficulties in children is a particularly important task for teachers and parents. The importance of research on speech development in preschool-aged children lies in the fact that speech is the primary tool of communication. A child's ability to clearly express their thoughts, listen, and understand others determines their ability to build relationships with peers and adults. Deficiencies in speech development can lead to communication difficulties, isolation, and a lack of self-confidence. The issue of speech development in modern preschoolers is particularly significant given the observed decline in speech culture. Despite the efforts of educational institutions, the rate of speech disorders remains consistently high among a significant portion of children. Insufficient language proficiency negatively impacts social interaction, leading to shyness, passivity, and slower overall cognitive development. The purpose of this study was to investigate speech development in preschool-aged children using the «Let's Talk» educational game suite. The study was conducted in three stages. First, the participants' initial knowledge level was determined. Then, the «Let's Talk» educational program was implemented. The final stage was a final assessment, which allowed for an assessment of the dynamics of change. Analysis of the results demonstrated positive trends in speech development in young preschool-aged children. This article presents the results of a study of speech development in preschool-aged children. The experiment involved 18 children aged 3-4 years from the «Red Riding Hood» Municipal Preschool Educational Institution in Neryungri. Based on the diagnostic results, the «Let's Talk» educational game suite was developed, which includes a calendar-based and thematic planning for the «Speech Development» section.

Keywords

speech, children, complex, didactic games.

References

1. Alekseeva M.M., Yashina V.I. Methods of speech development and teaching the native language to preschoolers: textbook. a manual for students of higher and secondary pedagogical educational institutions. Moscow: Academy, 2000. 400 p.
2. Vygotsky L.S. Imagination and creativity in childhood: psychology. Essay: book for the teacher. 3rd ed. Moscow: Education, 1991. 93 p.
3. Vygotsky L.S. Thinking and speech. 5th ed., korr. Moscow: Labyrinth, 1999. 352 p.
4. Vygotsky L.S. Psychology of human development. Moscow: Meaning; Eksmo, 2005. 1136 p.
5. Preschool pedagogy with the basics of methods of education and training: a textbook for universities. 3rd ed. Ed. by A.G. Gogoberidze, O.V. Solntseva. St. Petersburg: Peter, 2013. 464 p.
6. Zaporozhets A.V. Psychology of perception of a fairy tale by a preschool child // Preschool education. 1948. No. 9. pp. 34-41.
7. Companets N.M. Didacticni igri in the system of igrovy integrated knitting. Kiev: Actualna oswita, 1999. 104 p.
8. Leontiev A.A. Language, speech, speech activity. Moscow: Lenand, 2014. 224 p.
9. Luria A.R. Language and consciousness. Ed. by E.D. Chomskaya. Moscow: Moscow University

Press, 1979. 320 p.

10. Nemov R.S. Psychology: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions: in 3 books. Book 3: Psychodiagnostics. An introduction to scientific psychological research with elements of mathematical statistics. Moscow: Vlados Publ., 2003. 640 p.

11. On the approval of the federal adapted educational program for preschool education for students with disabilities: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated November 24, 2022, № 1022; registered in the Ministry of Justice of Russia on January 27, 2023, № 72149 // publication.pravo.gov.ru. 2023.

12. Plyas M.-E. 60 Lessons with a child using the Montessori method. Moscow: Clever-Media-Group, 2014. 185 p.

13. Sorokina N.V. Didactic games in Kindergarten: a guide for kindergarten teachers. Moscow: Education, 1982. 96 p.

14. Sukhomlinsky V.A. One hundred tips for teachers. Moscow: Soviet Textbooks, 2021. 270 p.

15. Tikheeva E.I. Development of children's speech (Early and preschool age). Ed. by F.A. Sokhin. 5th ed., rev. Moscow: Prosveshchenie, 1981. 159 p.

16. Ushakova O.S., Strunina E.M. Methodology for developing the speech of preschool children: a teaching and methodological guide for educators in preschool educational institutions. Moscow: Vlados, 2004. 288 p.

17. Ushinsky K.D. Labor in its psychological and educational significance. Selected works. Moscow: Yurayt, 2017. 359 p.

18. Froebel F.W.A. Let's live for our children: articles, advice, and recommendations. Comp. by and with a foreword by L.M. Volobueva. Moscow: Karapuz, 2001. 288 p.

Идеологические противоречия в преподавании истории в советской средней школе на этапе перехода от догматической модели к критическому осмыслению прошлого

Валерий Николаевич Тимошенко
Доктор исторических наук, профессор
Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
010124@togudv.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 15.06.2026
Принята 19.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 372.893
DOI 10.25726/j1419-3040-6736-u
EDN FMXMEY
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Становление школьного исторического образования в СССР развивалось через сосуществование двух дидактических установок: установки на усвоение целостной, мировоззренчески определённой картины прошлого и установки на формирование у учащихся способности к самостоятельному историческому суждению. Соотношение этих установок на разных этапах изменялось, и переход от преимущественно изложительной (догматической) модели к модели, включающей процедуры критического осмысления прошлого, составляет содержательное ядро рассматриваемого процесса. Цель работы – реконструировать внутреннюю логику этого перехода и предложить дидактическую типологию его этапов. Применены историко-педагогический и структурно-функциональный методы, понятийно-категориальный анализ нормативно-методических документов школьного исторического образования. Построена авторская периодизация, в которой каждому этапу поставлен в соответствие доминирующий тип учебного исторического познания, а также матрица соответствия дидактических средств формируемым познавательным умениям. Установлено, что напряжение между систематизирующей и развивающей функциями школьного курса носило конструктивный характер и служило механизмом постепенного обогащения методического аппарата работой с историческим источником и сопоставлением точек зрения. Накопление этих приёмов внутри устойчивой содержательной линии подготовило условия для включения процедур критического осмысления без отказа от системности и доступности изложения, чем объясняется преемственный характер методической эволюции советской средней школы.

Ключевые слова

школьное историческое образование, советская средняя школа, дидактическая модель, историческое мышление, работа с историческим источником, учебник истории, периодизация, методика преподавания истории.

Введение

История школьного преподавания исторических дисциплин в СССР относится к числу тех сюжетов, где обновлённый исследовательский интерес последних лет заметно опередил устоявшиеся представления. В работах О.А. Огородниковой и А.А. Емельяновой зафиксировано, что профессиональные дискуссии о содержании и методах школьного курса сопровождали систему на всём

протяжении её существования и далеко не сводились к одностороннему трансляционному заданию (Огородникова, 2021). Сходный вывод следует из обобщающего обзора Р.З. Алмаева, показавшего, что постсоветская историография постепенно отошла от плоской схемы и обратилась к внутренней многослойности советского опыта (Алмаев, 2022). Тем самым исходная для настоящей работы проблема ставится не как вопрос о наличии или отсутствии идеологической рамки, а как вопрос о соотношении внутри школьного курса двух разнонаправленных дидактических функций.

Первая из этих функций – систематизирующая: школьный курс задавал учащемуся целостную, последовательную и мировоззренчески определённую картину прошлого, обеспечивая доступность, связность и единство содержательной линии. Вторая функция – развивающая: тот же курс должен был формировать у школьника умение работать с фактом, устанавливать причинно-следственные связи, обосновывать оценку. Соотношение функций менялось во времени, и его динамика, прослеженная К.П. Ермоченко на материале раннего периода – от демонтажа дореволюционной модели к выработке новых учебных практик, – задаёт хронологический каркас перехода (Ермоченко, 2025). Терминологическое противопоставление «догматической» и «критической» модели в работе понимается строго дидактически: речь о преобладающем типе учебного познания, а не об оценке мировоззренческого содержания курса.

Напряжение между двумя функциями в литературе нередко описывается через категорию противоречия, и здесь требуется методологическая осторожность. А.А. Сотников, реконструируя дискуссии в СССР по проблемам содержания школьной истории, показал, что современные интерпретации склонны переносить на источник позднейшие оценочные рамки, тогда как сами участники тех обсуждений мыслили категориями систематичности, посильности и воспитательной целесообразности (Сотников, 2024). Принятая в настоящей работе позиция состоит в том, что обнаруживаемые противоречия носили внутридидактический и в значительной мере конструктивный характер: они выступали движущим механизмом методического развития, а не признаком неустойчивости системы.

Несмотря на возросшее число исследований по отдельным периодам, целостной дидактической реконструкции перехода от изложительной модели к модели с элементами критического осмысления, прослеженной на сквозном основании – по типу учебного познания, – в специализированной литературе пока не предложено. Преобладают либо хронологически локальные разборы конкретных учебников и программ, либо обзоры профессиональных дискуссий безотносительно к их дидактическому результату. Цель работы состоит в том, чтобы восполнить этот пробел: реконструировать внутреннюю логику перехода и предложить дидактическую типологию его этапов, в которой каждому периоду соответствует доминирующий тип учебного исторического познания и характерный набор формируемых познавательных умений.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена в рамках историко-педагогического подхода, дополненного структурно-функциональным анализом и понятийно-категориальной реконструкцией. Ведущим инструментом служит сопоставление дидактических параметров школьного курса на последовательных этапах: цель обучения, источник учебного знания, отведённая учащемуся познавательная роль, характер работы с историческим материалом, способ проверки результата. Эмпирическую опору образуют нормативно-методические документы школьного исторического образования – постановления и учебные программы соответствующих лет, стабильные учебники и сопровождавшие их методические рекомендации, материалы профессиональной педагогической периодики, в которой обсуждались вопросы содержания и преподавания курса.

Содержание стабильных учебников и методическое обеспечение раннего этапа реконструируются по результатам, полученным О.Г. Некрыловой и А.А. Аверкиевой, проследившими движение от рабочих книг к стабильному учебнику в 1920-е – начале 1930-х годов (Некрылова, 2023). Воспитательная составляющая курса и формирование исторических представлений учащихся рассматриваются с опорой на выводы С.Г. Новикова о механизмах закрепления исторической памяти в

образовательном процессе школы 1921-1941 годов (Новиков, 2024). Хронологические рамки реконструкции охватывают период от первых послереволюционных учебных практик до рубежа 1980-х – начала 1990-х годов; верхняя граница определяется завершением целостного цикла развития советской школьной модели, а историографическая опора привлекает публикации вплоть до 2025 года.

Реальные педагогические эксперименты, опросы участников образовательного процесса и обследования отдельных образовательных учреждений в работе не проводились: предмет реконструируется на материале опубликованных документов и историографии. Результатом служат две авторские конструкции – периодизация перехода по типу доминирующего учебного познания и матрица соответствия дидактических средств формируемым познавательным умениям, – которые сопоставляются с устойчивыми положениями исследовательской традиции и проверяются на внутреннюю непротиворечивость.

Результаты и обсуждение

Отправной точкой реконструкции служит наблюдение, многократно подтверждённое в исследованиях последних лет: восстановление систематического школьного курса истории в середине 1930-х годов было ответом на запрос о связности и доступности исторического знания для массовой школы. Постановление Совета народных комиссаров СССР и Центрального комитета ВКП(б) «О преподавании гражданской истории в школах СССР» от 16 мая 1934 года вернуло истории статус самостоятельного предмета и предписало переход к последовательному, хронологически выстроенному изложению. В.В. Тихонов, прослеживая трансформацию содержательных установок советского курса в 1930-е годы – от концепции «истории народов СССР» к интегрированной «истории СССР», – показал, что речь шла о выработке единой содержательной линии, обеспечивавшей учащемуся целостность картины и опору для дальнейшего обучения (Тихонов, 2023). Эта линия и составила ядро того, что в дидактических терминах правомерно назвать изложительной, или догматической, моделью: знание подавалось как завершённая система, подлежащая прочному усвоению.

Сама по себе изложительная модель обладала рядом существенных образовательных достоинств, которые в литературе нередко остаются в тени. О.Г. Некрылова, разбирая моноконцепцию отечественной истории и её отражение в школьном учебнике, отмечает методическую продуманность такого изложения: чёткая структура, ясная периодизация, посильный для возраста объём, единство терминологии создавали для массового учителя надёжную опору, а для ученика – устойчивый каркас знаний (Некрылова, 2024). Эти качества обеспечивали высокую воспроизводимость результата в условиях, когда квалификация преподавателей и обеспеченность пособиями сильно различались по стране. Изложительная модель, следовательно, решала прежде всего задачу систематизации и доступности – и решала её результативно.

Вместе с тем уже на этапе становления стабильного учебника внутри профессионального сообщества обнаруживается вторая, развивающая интенция. Ю.В. Дружинина, реконструировав обсуждение школьного учебника на страницах журнала «История в средней школе» в 1934-1936 годах, показала, что методисты настаивали на включении в курс приёмов работы с фактическим материалом, на наглядности и на формировании у школьника умения связывать события (Дружинина, 2025). Критические отзывы научно-педагогического сообщества о первом учебнике истории СССР, систематизированные Н.В. Тихомировым, шли в том же русле: специалисты указывали на необходимость не только сообщать сведения, но и учить их осмыслять (Тихомиров, 2022). Эти суждения важны как свидетельство того, что развивающая функция присутствовала в системе изначально, хотя и в подчинённом положении по отношению к систематизирующей.

Изменение соотношения двух функций отчётливо проявляется во второй половине 1950-х – первой половине 1960-х годов. Н.В. Тихомиров, анализируя пересмотр концепции русского централизованного государства в школьном курсе в 1956-1964 годах, зафиксировал важный методический сдвиг: содержательные оценки перестали подаваться как единственно возможные, в учебный оборот вошли формулировки, допускающие обсуждение и сопоставление (Тихомиров, 2021). Этот сдвиг не означал отказа от единой содержательной линии – он означал её обогащение приёмами,

требующими от ученика самостоятельного суждения. С точки зрения дидактики именно здесь начинается постепенное смещение от чисто изложительного к частично поисковому типу учебного познания.

Период второй половины 1960-х – первой половины 1980-х годов в литературе характеризуется как время методической зрелости школьного курса. И.С. Огоновская, исследовавшая авторский корпус школьных учебников истории СССР этого периода, отмечает рост методической оснащённости пособий: систему вопросов и заданий, документальные вставки, элементы сопоставления (Огоновская, 2024). Развивающая функция к этому моменту получила собственный методический инструментарий, встроенный в стабильный учебник, при сохранении его систематизирующей основы. Иными словами, две функции уже не противопоставлялись, а сосуществовали в одном пособии, распределяясь по разным его компонентам – основному тексту и аппарату организации усвоения.

Завершающий рассматриваемый этап приходится на вторую половину 1980-х – начало 1990-х годов. Анализируя авторов учебников истории СССР для старших классов периода 1985-1991 годов, И.С. Огоновская показала, что обновление пособий шло по линии расширения доказательной базы, введения множественности точек зрения и усиления роли исторического источника (Огоновская, 2025а). В отдельном разборе первых «перестроечных» и «переходных» учебников она проследила, как складывалась практика прямого предъявления учащемуся разных интерпретаций одного события (Огоновская, 2025б). В 1988 году выпускные экзамены по истории в средней школе были временно отменены в связи с подготовкой обновлённых учебных материалов – обстоятельство, обычно трактуемое как индикатор интенсивности методического обновления. На этом этапе развивающая функция, прежде подчинённая, выходит на первый план: доминирующим типом учебного познания становится критическое осмысление прошлого, понимаемое как обоснованное соотнесение источников и оценок.

Воспитательная направленность курса, неизменно входившая в число базовых ориентиров, на изложительном этапе реализовывалась преимущественно через содержание – через отбор материала и его связное изложение. Эта направленность не вступала в противоречие с развивающей функцией: формирование устойчивых представлений о прошлом создавало ту смысловую основу, без которой последующая работа по сопоставлению оценок оказалась бы беспредметной. Систематизирующая и воспитательная составляющие действовали в этом отношении согласованно, образуя содержательный фундамент, на который позднее надстраивались поисковые приёмы.

Особую роль в реализации обеих функций играли профессиональная методическая периодика и система подготовки учителя. Через методические журналы и пособия для преподавателя транслировались не только содержательные ориентиры, но и приёмы организации урока: способы постановки вопроса, формы повторения, образцы разбора учебного текста. Учитель массовой школы получал готовую дидактическую технологию, что обеспечивало воспроизводимость результата при сохранении возможности постепенно усложнять учебные задания.

Существенным параметром, влиявшим на соотношение двух функций, выступала структура изучения курса – линейная либо концентрическая. Линейное построение, при котором материал проходился однократно в хронологической последовательности, благоприятствовало систематизирующей функции и прочности усвоения связной картины прошлого. Концентрическое построение, предполагавшее повторное обращение к одним и тем же периодам на более высоком уровне сложности, создавало предпосылки для углубления анализа, поскольку возвращение к знакомому материалу позволяло ставить перед учеником более развёрнутые познавательные задачи. Чередование этих принципов на разных этапах отражало поиск равновесия между требованием доступности и задачей развития исторического мышления.

Отдельного внимания заслуживает преемственность исследовательского и методического опыта внутри самой системы. В.Б. Шепелева на материале научных и методических разработок К.Н. Тарновского показала, что приёмы источниковедческого анализа, складывавшиеся в академической среде, постепенно транслировались в школьную методику, обеспечивая её содержательное наполнение (Шепелева, 2024). Эта линия трансляции объясняет, почему усиление развивающей функции в позднесоветский период не было заимствованием извне: соответствующие методические средства

вызревали внутри отечественной традиции на протяжении десятилетий. Сводная картина изменения доминирующего типа учебного познания по этапам представлена ниже (табл. 1).

Таблица 1. Периодизация перехода по доминирующему типу учебного исторического познания

Этап	Доминирующая дидактическая установка	Ведущий тип учебного познания	Опорный методический ориентир
Конец 1910-х – начало 1930-х гг.	Поиск новых учебных форм, отказ от прежней модели изложения	Преимущественно деятельностно-трудовой, без устойчивой систематики	Рабочие книги, комплексные программы
Середина 1930-х – середина 1950-х гг.	Систематизация и обеспечение целостной картины прошлого	Изложительный (репродуктивное усвоение системы)	Стабильный учебник, хронологическая последовательность
Вторая половина 1950-х – первая половина 1960-х гг.	Сохранение систематики при допущении обсуждаемости оценок	Изложительно-поисковый (переходный)	Обновлённые программы, вариативность формулировок
Вторая половина 1960-х – первая половина 1980-х гг.	Сочетание систематики с развитием познавательных умений	Частично-поисковый (работа с аппаратом учебника)	Система вопросов и заданий, документальные вставки
Вторая половина 1980-х – начало 1990-х гг.	Приоритет самостоятельного исторического суждения	Критическое осмысление (соотнесение источников и оценок)	Множественность интерпретаций, опора на источник

Источник: составлено автором.

Выстроенная периодизация обнаруживает не разрыв, а непрерывное смещение акцента внутри одной и той же дидактической конструкции. Каждый последующий этап не отменяет достижений предыдущего, а надстраивает над ними новый слой познавательных задач: систематика, заложенная в середине 1930-х годов, сохраняется как несущая основа и в позднесоветских пособиях, тогда как поисковые элементы наращиваются постепенно. Переходный характер второго и третьего этапов особенно показателен: изложительный тип познания здесь не вытесняется, а дополняется приёмами, требующими от ученика обоснования. Отсюда следует, что граница между «догматической» и «критической» моделью носит не разделительный, а градиентный характер – она проходит не между этапами, а внутри каждого из них, смещаясь от периода к периоду.

Чтобы зафиксировать содержание перехода точнее, целесообразно развести две модели по набору дидактических параметров. Сопоставление показывает, что различие между ними сосредоточено не в составе исторического содержания, а в распределении познавательной активности между учителем, учебником и учеником, а также в статусе оценки – подаётся ли она как готовый результат или как предмет обоснования (табл. 2).

Таблица 2. Сопоставление дидактических моделей по ключевым параметрам учебного процесса

Дидактический параметр	Изложительная (догматическая) модель	Модель критического осмысления
Цель обучения	Прочное усвоение целостной картины прошлого	Формирование умения обоснованно судить о прошлом
Источник учебного знания	Авторитетный текст учебника	Учебник в сочетании с историческим источником
Познавательная роль	Усвоение и воспроизведение	Соотнесение фактов, версий и

ученика	системы знаний	оценок
Статус исторической оценки	Готовый вывод, подлежащий запоминанию	Результат, требующий обоснования
Характер работы с фактом	Иллюстрация общего положения	Материал для самостоятельного вывода
Способ проверки результата	Воспроизведение содержания	Аргументированное объяснение и сопоставление

Источник: составлено автором.

Разведение моделей по параметрам делает очевидным, что переход затрагивал прежде всего методический аппарат, а не содержательное ядро курса. Целостная картина прошлого, выстроенная на изложительном этапе, оставалась опорой и для поздних пособий; менялся способ её освоения учеником. Это объясняет, почему обновление позднесоветского периода удалось провести без разрушения системности: новый тип познания опирался на уже накопленный учеником каркас знаний, используя его как материал для сопоставления. Развивающая функция, иными словами, надстраивалась над систематизирующей и без неё не могла бы реализоваться – умение сопоставлять версии предполагает предварительное владение связной фактической основой.

Заявленное в названии работы напряжение между двумя установками при таком рассмотрении получает конструктивное истолкование. Оно выступало не источником неустойчивости, а внутренним стимулом методического развития: необходимость одновременно обеспечивать и систематичность, и развитие мышления заставляла методическое сообщество постепенно расширять арсенал приёмов. Каждое обновление учебника отвечало на эту двойную задачу, и накопление частных методических решений в конечном счёте подготовило качественный сдвиг позднесоветского этапа. Распределение формируемых познавательных умений по этапам, отражающее это накопление, представлено ниже (табл. 3).

Таблица 3. Соответствие дидактических средств формируемым познавательным умениям

Этап	Преобладающие познавательные умения	Дидактическое средство формирования
Середина 1930-х – середина 1950-х гг.	Запоминание фактов, дат, последовательности событий	Связное изложение, повторение, систематизирующие схемы
Вторая половина 1950-х – первая половина 1960-х гг.	Установление причинно-следственных связей	Объяснительный текст, проблемно поставленный вопрос
Вторая половина 1960-х – первая половина 1980-х гг.	Анализ фрагмента источника, сопоставление сведений	Документальные вставки, система заданий разной сложности
Вторая половина 1980-х – начало 1990-х гг.	Обоснование собственной оценки, сравнение интерпретаций	Предъявление нескольких точек зрения, источниковая база

Источник: составлено автором.

Матрица соответствия обнаруживает закономерность, которую трудно усмотреть при поэтапном разборе отдельных пособий: формируемые умения наращивались кумулятивно, причём каждое новое умение опиралось на предшествующее как на свою предпосылку. Установление причинно-следственных связей предполагает владение фактической канвой; анализ источника предполагает умение устанавливать связи; обоснование оценки предполагает навык анализа источника. Последовательность умений, следовательно, не произвольна – она задаёт естественную дидактическую лестницу, в которой критическое осмысление занимает верхнюю ступень и без предшествующих ступеней недостижимо. Эта внутренняя связность объясняет преемственный характер всей эволюции.

Полезно также соотнести смену доминирующего типа познания с устойчивостью нормативно-

методической рамки. На протяжении рассматриваемого периода базовые ориентиры – систематичность, посильность, воспитательная направленность – сохраняли значение, тогда как конкретные методические предписания постепенно расширялись в сторону развития самостоятельности. Соотношение устойчивого и изменчивого в нормативно-методической рамке по этапам сведено ниже (табл. 4).

Таблица 4. Соотношение устойчивых ориентиров и направлений обновления школьного курса

Этап	Устойчивый нормативно-методический ориентир	Направление методического обновления
Середина 1930-х – середина 1950-х гг.	Систематичность и доступность изложения	Закрепление стабильного учебника
Вторая половина 1950-х – первая половина 1960-х гг.	Целостность содержательной линии	Допущение обсуждаемости отдельных оценок
Вторая половина 1960-х – первая половина 1980-х гг.	Воспитательная направленность курса	Развитие аппарата организации усвоения
Вторая половина 1980-х – начало 1990-х гг.	Опора на связную фактическую основу	Введение множественности интерпретаций

Источник: составлено автором.

Сопоставление устойчивого и изменчивого подтверждает основной вывод реконструкции. Нормативно-методическая рамка обладала высокой преемственностью: набор базовых ориентиров оставался почти неизменным, и обновление шло не через их отмену, а через расширение допускаемых методических средств. Критическое осмысление прошлого вошло в школьный курс как развитие уже принятых принципов – систематичности и воспитательной целесообразности, – а не как их отрицание. Именно поэтому переход удалось осуществить эволюционно: новый тип познания согласовывался с прежними ориентирами и опирался на них.

Из проведённого разбора складывается целостная картина. Изложительная и критическая модели соотносятся как последовательные стадии единого процесса методического созревания, в котором развивающая функция вызревает внутри систематизирующей и постепенно выходит на первый план. Обнаруживаемые в литературе противоречия между установками правомернее трактовать как рабочее напряжение развивающейся дидактической системы, обеспечивавшее её поступательное движение. Накопленный к концу рассматриваемого периода методический арсенал – работа с источником, сопоставление версий, обоснование оценки – вырос из внутренней логики самой советской школьной традиции и составил её устойчивое методическое наследие.

Среди двух сопоставляемых моделей изложительная заслуживает более развёрнутого разбора, поскольку она задавала исходные условия всего последующего движения. Её методическая сила состояла в строгой упорядоченности учебного материала: каждый раздел опирался на предыдущий, понятийный аппарат вводился постепенно, повторение встраивалось в структуру курса как обязательный элемент. Благодаря этому массовая школа получала предсказуемый и проверяемый результат – связное знание хронологии и основных событий, доступное ученику с любым исходным уровнем подготовки. Модель критического осмысления предъявляла к ученику заметно более высокие требования и потому могла быть введена лишь тогда, когда систематизирующий этап обеспечил необходимую базу. Асимметрия требований объясняет, почему последовательность двух моделей во времени была не случайной, а дидактически обусловленной: тип познания, опирающийся на самостоятельное суждение, предполагает предварительно сформированную фактическую основу, которую способна дать только изложительная модель.

Предложенная реконструкция позволяет уточнить и само содержание понятия критического осмысления применительно к школьному курсу. В дидактическом плане оно не сводится к вынесению оценочных суждений и не противопоставляется усвоению фактической основы. Под критическим осмыслением здесь понимается совокупность учебных действий: соотнесение сведений из разных

источников, выявление основания приводимой оценки, реконструкция логики событий и обоснование собственного вывода с опорой на материал. В этом значении критическое осмысление органично продолжает работу с фактом и источником, которая накапливалась в школьной методике на предшествующих этапах, и не требует пересмотра содержательного ядра курса.

Реконструкция по типу учебного познания даёт основание и для корректного употребления самого термина «противоречие» в отношении рассматриваемого процесса. В строгом дидактическом смысле речь идёт не о взаимоисключающих установках, а о двух функциях единой системы, оптимальное соотношение которых меняется в зависимости от достигнутого уровня подготовки учащихся и накопленного методического опыта. Рассматриваемое напряжение разрешалось не устранением одной из функций, а их последовательным согласованием, при котором развивающая функция получала всё больше места по мере того, как систематизирующая функция создавала для неё необходимые предпосылки. Итог процесса правомерно описывать как методическое созревание целостной системы, сохранявшей преемственность своих базовых оснований.

Заключение

Реконструкция перехода от изложительной модели к модели с элементами критического осмысления показывает, что в основе школьного исторического образования в СССР лежало устойчивое сосуществование двух дидактических функций – систематизирующей и развивающей. Доминирование одной из них на каждом этапе определялось не сменой принципов, а перераспределением познавательной активности между учебником и учеником при сохранении общей содержательной линии.

Предложенная периодизация по доминирующему типу учебного познания фиксирует пять последовательных этапов, граница между которыми проходит не как разрыв, а как градиентное смещение акцента. Систематика, заложенная восстановлением курса в середине 1930-х годов, сохранялась несущей основой вплоть до позднесоветского периода, тогда как поисковые и критические приёмы наращивались постепенно и кумулятивно. Доминирующим типом учебного познания критическое осмысление прошлого становится во второй половине 1980-х годов, опираясь при этом на ранее сформированный у школьника каркас знаний.

Матрица соответствия дидактических средств познавательным умениям объясняет преемственный характер этой эволюции. Формируемые умения выстраиваются в естественную лестницу, в которой каждое последующее предполагает предыдущее: обоснование оценки невозможно без навыка анализа источника, а тот – без умения устанавливать причинно-следственные связи. Критическое осмысление, занимая верхнюю ступень, оказывается закономерным завершением, а не отрицанием предшествующего методического опыта.

Заявленное напряжение между двумя установками получает конструктивное истолкование: оно выступало внутренним механизмом методического развития, понуждавшим педагогическое сообщество расширять арсенал приёмов при сохранении систематичности и доступности изложения. Соответствующие методические средства – работа с историческим источником, сопоставление интерпретаций, аргументированная оценка – вызревали внутри отечественной традиции на протяжении десятилетий и были не привнесены извне, а накоплены самой системой.

Сквозная реконструкция по типу учебного познания позволяет рассматривать советскую школьную модель как развивающуюся дидактическую целостность с высокой преемственностью нормативно-методической рамки. Смена доминирующей установки происходила через расширение допускаемых средств, а не через отмену базовых ориентиров. Завершающий рубеж рассматриваемого процесса приходится на начало 1990-х годов.

Список литературы

1. Алмаев Р.З. Советское школьное образование в историографических дискуссиях постсоветского периода // Преподаватель XXI век. 2022. № 2-2. С. 279-287.

2. Дружинина Ю.В. «Учебник сейчас становится самой ответственной книгой»: обсуждение школьного учебника истории на страницах журнала «История в средней школе» / «История в школе»

(1934-1936 гг.) // Педагогический журнал Башкортостана. 2025. № 1 (107). С. 27-39.

3. Ермоченко К.П. Школьное историческое образование в 1918-1930-х гг.: от демонтажа к новым практикам // Via in Tempore. История. Политология. 2025. Т. 52. № 2. С. 445-454.

4. Некрылова О.Г., Аверкиева А.А. Школьное историческое образование в 1920-е – начале 1930-х гг.: от рабочих книг к стабильным учебникам // Вестник педагогических наук. 2023. № 2. С. 51-55.

5. Некрылова О.Г. Советская моноконцепция отечественной истории и ее отражение в школьном учебнике // Научный аспект. 2024. Т. 23. № 4. С. 3017-3022.

6. Новиков С.Г. Формирование исторической памяти учащихся в образовательном процессе советской школы (1921–1941 гг.) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 4 (187). С. 36–45; № 5 (188). С. 4–11.

7. Огоновская И.С. Коллективный портрет на фоне исторической эпохи: авторы школьных учебников истории СССР (вторая половина 1960-х – первая половина 1980-х гг.) // История и современное мировоззрение. 2024. Т. 6. № 4. С. 142-154.

8. Огоновская И.С. Коллективный портрет на фоне эпохи: авторы учебников истории СССР для старших классов: период перестройки (1985-1991 гг.) // История и современное мировоззрение. 2025. Т. 7. № 1. С. 207-216.

9. Огоновская И.С. Первые «перестроечные» и «переходные» учебники истории СССР для старшеклассников: труды московских и ленинградских авторов // Преподавание истории в школе. 2025. № 5. С. 10-16.

10. Огородникова О.А., Емельянова А.А. Дискуссии о преподавании истории в советской школе // Журнал исторических исследований. 2021. Т. 6. № 1. С. 23-26.

11. Сотников А.А. Дискуссии в СССР по проблемам содержания школьной истории и их отражение в современной литературе // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: История и политические науки. 2024. № 1. С. 141-147.

12. Тихомиров Н.В. Концепция русского централизованного государства в контексте «десталинизации» советского школьного образования (1956-1964 гг.) // Вестник гуманитарного образования. 2021. № 3 (23). С. 135-143.

13. Тихомиров Н.В. «Больше для учителей годится»: критика первого учебника истории СССР советским научно-педагогическим сообществом // Вестник Марийского государственного университета. Серия: Исторические науки. Юридические науки. 2022. Т. 8. № 1 (29). С. 81-90.

14. Тихонов В.В. Как «История народов СССР» стала «Историей СССР»: к вопросу о трансформации идеологических установок советского курса истории в 1930-е годы // Россия и современный мир. 2023. № 4 (121). С. 168-182.

15. Шепелева В.Б. Сюжет из истории советского исторического образования и разработки К.Н. Тарновского // Вестник Омского университета. Серия: Исторические науки. 2024. Т. 11. № 4 (44). С. 46-51.

Ideological contradictions in the teaching of history in the Soviet secondary school at the stage of transition from the dogmatic model to the critical comprehension of the past

Valery N. Timoshenko
Doctor of History, Professor
Pacific National University
Khabarovsk, Russia
010124@togudv.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 15.06.2026
Accepted 19.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 372.893
DOI 10.25726/j1419-3040-6736-u
EDN FMXMEY
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The formation of school history education in the USSR developed through the coexistence of two didactic orientations: the orientation towards the assimilation of an integral, worldview-defined picture of the past and the orientation towards the formation of the pupils' capacity for independent historical judgement. The balance between these orientations changed at different stages, and the transition from the predominantly expository (dogmatic) model to a model that incorporates procedures of critical comprehension of the past constitutes the substantive core of the process under study. The aim of the work is to reconstruct the inner logic of this transition and to propose a didactic typology of its stages. The historical-pedagogical and structural-functional methods and the conceptual-categorial analysis of the normative and methodological documents of school history education were applied. An author's periodisation has been constructed, in which each stage is matched with a dominant type of educational historical cognition, together with a matrix of correspondence between didactic means and the cognitive skills formed in the pupil. It has been established that the tension between the systematising and the developing functions of the school course was constructive in nature and served as a mechanism for the gradual enrichment of the methodological apparatus with work on the historical source and the comparison of points of view. The accumulation of these techniques within a stable content line prepared the conditions for the inclusion of procedures of critical comprehension without abandoning the systematic character and accessibility of the exposition, which explains the continuous character of the methodological evolution of the Soviet secondary school.

Keywords

school history education, Soviet secondary school, didactic model, historical thinking, work with historical source, history textbook, periodisation, methodology of teaching history.

References

1. Almaev R.Z. Soviet school education in the historiographical discussions of the post-Soviet period // Teacher of the XXI century. 2022. № 2-2. pp. 279-287.
2. Druzhinina Yu.V. «The textbook is now becoming the most responsible book»: discussion of the school history textbook on the pages of the journal «History in Secondary School» / «History at School» (1934-1936) // Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2025. № 1 (107). pp. 27-39.
3. Ermochenko K.P. School history education in the 1918-1930s: from dismantling to new practices // Via in Tempore. History. Political Science. 2025. Vol. 52. № 2. pp. 445-454.
4. Nekrylova O.G., Averkieva A.A. School history education in the 1920s – early 1930s: from workbooks to stable textbooks // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2023. № 2. pp. 51-55.
5. Nekrylova O.G. The Soviet monoconception of national history and its reflection in the school textbook // Scientific Aspect. 2024. Vol. 23. № 4. pp. 3017-3022.
6. Novikov S.G. The development of students' historical memory in the educational process of the Soviet school (1921–1941) // Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University. 2024. No. 4 (187). pp. 36–45; No. 5 (188). pp. 4–11.
7. Ogonovskaya I.S. A collective portrait against the background of the historical epoch: authors of USSR school history textbooks (second half of the 1960s – first half of the 1980s) // History and Contemporary

Worldview. 2024. Vol. 6. № 4. pp. 142-154.

8. Ogonovskaya I.S. A collective portrait against the background of the epoch: authors of USSR history textbooks for senior classes: the perestroika period (1985-1991) // History and Contemporary Worldview. 2025. Vol. 7. № 1. pp. 207-216.

9. Ogonovskaya I.S. The first «perestroika» and «transitional» USSR history textbooks for senior pupils: works of Moscow and Leningrad authors // Teaching History at School. 2025. № 5. pp. 10-16.

10. Ogorodnikova O.A., Emelyanova A.A. Discussions on the teaching of history in the Soviet school // Journal of Historical Research. 2021. Vol. 6. № 1. pp. 23-26.

11. Sotnikov A.A. Discussions in the USSR on the problems of the content of school history and their reflection in contemporary literature // State University of Education Bulletin. Series: History and Political Sciences. 2024. № 1. pp. 141-147.

12. Tikhomirov N.V. The concept of the Russian centralized state in the context of the «de-Stalinization» of Soviet school education (1956-1964) // Bulletin of Humanitarian Education. 2021. № 3 (23). pp. 135-143.

13. Tikhomirov N.V. «It is more suitable for teachers»: criticism of the first textbook on the history of the USSR by the Soviet scientific and pedagogical community // Mari State University Bulletin. Series: Historical Sciences. Legal Sciences. 2022. Vol. 8. № 1 (29). pp. 81-90.

14. Tikhonov V.V. How the «History of the Peoples of the USSR» became the «History of the USSR»: on the transformation of the ideological orientations of the Soviet history course in the 1930s // Russia and the Contemporary World. 2023. № 4 (121). pp. 168-182.

15. Shepeleva V.B. An episode from the history of Soviet historical education and the studies of K.N. Tarnovsky // Omsk University Bulletin. Series: Historical Sciences. 2024. Vol. 11. № 4 (44). pp. 46-51.

Особенности развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста средствами арт-терапии

Татьяна Александровна Шишмарева
Специалист-эксперт
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
Xirina80@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

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
iz.shahmalova@svfu.ru
ORCID 0000-0002-5294-2476

Поступила в редакцию 12.06.2026
Принята 19.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 373.24
DOI 10.25726/p3109-6733-4547-z
EDN ENYPLR
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается проблема развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. Данный возрастной этап характеризуется активным становлением эмоционально-волевой сферы, формированием способности к распознаванию и регуляции собственных переживаний и пониманию эмоциональных состояний окружающих. В работе проанализированы теоретические подходы к пониманию феномена эмоционального интеллекта (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д. Гоулман, Д.В. Люсин, А.И. Савенков и др.), обобщен практический опыт педагогов и психологов Российской Федерации и Республики Саха (Якутия), а также представлены результаты экспериментального исследования. Первичная диагностика с использованием комплекса методик (Г.А. Урунтаевой; А.А. Ошкиной, И.Г. Цыганковой; Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) выявила преобладание низкого и среднего уровней развития эмоционального интеллекта у большинства дошкольников. Для коррекции выявленных трудностей была разработана и апробирована психолого-педагогическая программа «Наши эмоции», основанная на интеграции методов арт-терапии: сказкотерапии, игротерапии, изотерапии, песочной терапии. Итоговая диагностика подтвердила эффективность предложенной системы работы, что выразилось в значительном повышении уровня распознавания эмоций, развитии эмпатии и навыков эмоциональной саморегуляции. Статистическая значимость изменений подтверждена с помощью Т-критерия Вилкоксона. Материалы статьи могут быть полезны педагогам-психологам, воспитателям и специалистам дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова

эмоциональный интеллект, старший дошкольный возраст, арт-терапия, сказкотерапия, изотерапия, эмпатия, эмоциональная саморегуляция.

Введение

Проблема развития эмоционального интеллекта в современной психолого-педагогической науке занимает центральное место, что обусловлено запросом общества на личность, способную к осознанному управлению собственными эмоциональными состояниями и эмпатическому пониманию других. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155) определяет развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости и сопереживания как один из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного детства.

Интерес к феномену эмоционального интеллекта в научной литературе устойчиво растет с 1990-х годов. П. Саловей, впервые введший термин, «определял эмоциональный интеллект как способность воспринимать, оценивать и регулировать эмоции» (Salovey, 2018). Д. Гоулман, популяризировавший это понятие, включил в его структуру «самосознание, саморегуляцию, мотивацию, эмпатию и социальные навыки» (Гоулман, 2025). В отечественной психологии Д.В. Люсин «предложил рассматривать эмоциональный интеллект как способность к пониманию и управлению эмоциями, выделяя когнитивный и регулятивный компоненты» (Люсин, 2009).

Теоретической базой для изучения эмоционального развития детей стали работы Л.С. Выготского. Он подчеркивал, что к семи годам «у ребенка возникает «интеллектуализация аффектов»: эмоции становятся более осмысленными, а их проявления – более управляемыми» (Выготский, 2025). Выготский также указывал, что развитие эмоций неразрывно связано с речью и социальным взаимодействием: ребенок учится называть свои чувства, осознавать их и, следовательно, контролировать. С.Л. Рубинштейн акцентировал «связь эмоций с мотивационной сферой и отмечал, что в старшем дошкольном возрасте формируется способность предвосхищать эмоциональные последствия своих действий» (Рубинштейн, 2025).

Структура эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте получила развернутое описание в работах А.И. Савенкова, который выделил «три взаимосвязанных компонента: когнитивный (знания об эмоциях, способность к самоанализу и рефлексии), регуляторный (эмпатия, восприимчивость к эмоциям, контроль над собственными реакциями) и поведенческий (социальное восприятие, готовность к сотрудничеству, саморегуляция в стрессовых ситуациях)» (Савенков, 2012). А.О. Куракина, исследуя эмоциональный интеллект дошкольников, предложила «модель, включающую эмоциональный компонент (развитие социально ориентированных эмоций), когнитивный (способность к вербализации эмоций) и поведенческий (регуляция эмоций в социальном взаимодействии)» (Куракина, 2013).

Ю.А. Афонькина, характеризуя проявления эмоционального интеллекта у детей 5-7 лет, выделила «способность к различению и оценке эмоциональных состояний окружающих, разнообразие понимаемых и испытываемых эмоций, выразительность в их передаче вербальными и невербальными средствами, а также умение регулировать собственные реакции в условиях мотивационного конфликта» (Афонькина, 2018). В.А. Лабунская подчеркивала, «что в дошкольном возрасте осознание эмоций другого человека формируется раньше, чем осознание собственных эмоций, что связано с особенностями развития рефлексии» (Лабунская, 1999).

Значительный интерес представляют исследования механизмов развития эмоционального интеллекта. Е.В. Куцева и Н.А. Лужбина выделили такие механизмы, как «симуляция (демонстрация эмоции, не испытываемой в данный момент), маскировка (замена выражения одной эмоции другой) и подавление (скрытие или снижение интенсивности проявления)» (Куцева, 2013). А.М. Щетинина предложила классификацию типов восприятия эмоций через «экспрессию, рассматривая их как ступени развития: от диффузно-аморфного (поверхностное и неточное восприятие) до аналитико-синтетического (выделение и объединение элементов экспрессии)» (Щетинина, 2010).

Старший дошкольный возраст признается сензитивным для развития эмоционального интеллекта. В этот период, как отмечает Б.И. Изотова, «ребенок начинает сопоставлять свое поведение с социальными нормами, между возникновением эмоциональной реакции и действием появляется этап осознания и самоконтроля» (Изотова, 2004). А.В. Запорожец подчеркивал, что в «дошкольном периоде эмоциональное предчувствие появляется благодаря внутренней поисково-ориентировочной активности,

которая развивается на базе практического взаимодействия с окружающим миром» (Запорожец, 1985). Это позволяет ребенку не просто представлять, но и эмоционально прочувствовать значение конкретной ситуации и совершаемых действий.

Особое место в развитии эмоционального интеллекта занимают методы арт-терапии. Как отмечает Е.Н. Краснопеева, «арт-терапия позволяет в естественной для ребенка форме активизировать эмоциональную сферу, развивать рефлексию и формировать навыки конструктивного взаимодействия» (Краснопеева, 2020). Сказкотерапия, по мнению Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, «способствует осознанию эмоций через идентификацию с героями, проживающими различные чувства» (Зинкевич-Евстигнеева, 2006). Игротерапия создает безопасное пространство для выражения эмоций, изотерапия позволяет вербализовать невербальный эмоциональный опыт, а песочная терапия способствует снижению психоэмоционального напряжения (Тихонова, 2021).

Практический опыт педагогов и психологов подтверждает эффективность арт-терапевтических методов. Для развития эмоциональной рефлексии И.Н. Строкова в своей программе использует игры «Мои эмоции», «Кубик эмоций», «Что я чувствую сейчас» (Строкова, 2022). А.В. Аппельт применяет игру-сказку «Колобок» с элементами релаксации, дыхательной гимнастики и анализа поступков героев (Аппельт, 2023). А.Г. Вокина разработала дидактическое пособие «Эмоциональные кубики», где дети бросают кубики с изображением эмоций и ситуаций, придумывают истории и изображают чувства (Вокина, 2025).

В Республике Саха (Якутия) активно развиваются программы, интегрирующие этнокультурный компонент. Например, на основе книги А.П. Марковой «Ознакомление с эпосом олонхо в современных условиях через классические игры в ДОУ», а также Н. Ивановой «Сказки об эмоциях, качествах и чувствах. Беседы с детьми о человеческих взаимоотношениях» (Маркова, 2008; Иванова, 2021). Петрова-Кэрэһит создала программу «Эмоциональные орнаменты», соединяющую традиционные якутские узоры с техниками эмоционального развития: зигзаг ассоциируется с радостью, круг – со спокойствием, волна – с грустью (Петрова-Кэрэһит, 2023). М.И. Дедюкина разработала авторские занятия, где через персонажа – Хранителя из страны Эмоций – дети прорабатывают страх, печаль, гнев и радость (Дюдюкина, 2021).

Таким образом, теоретический анализ и обобщение практического опыта позволяют заключить, что развитие эмоционального интеллекта у старших дошкольников требует целенаправленной системной работы, эффективным инструментом которой выступают методы арт-терапии.

Материалы и методы исследования

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Аленький цветочек» г. Нерюнгри. В исследовании приняли участие 16 воспитанников старшего дошкольного возраста (5-7 лет). Работа осуществлялась в три этапа: констатирующий (сентябрь 2025 года), формирующий (октябрь 2025 года – апрель 2026 года) и контрольный (апрель 2026 года).

Диагностический комплекс включал три методики, позволяющие оценить различные аспекты эмоционального интеллекта детей:

1. Г.А. Урунтаевой «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке». Методика направлена на выявление способности ребенка распознавать и интерпретировать эмоциональные состояния по визуальным стимулам (фотографиям и сюжетным картинкам) (Урунтаева, 1995). В ходе диагностики ребенку последовательно предъявлялись изображения детей и взрослых с ярко выраженными эмоциональными состояниями (радость, страх, гнев, горе), а также сюжетные картинки с положительными и отрицательными поступками. Ребенок должен был ответить, кто изображен, что он делает, как себя чувствует, и обосновать свой ответ. Оценивалось число верных ответов и развернутость объяснений.
2. А.А. Ошкиной и И.Г. Цыганковой «Определи свои эмоции». Методика позволяет выявить умение ребенка идентифицировать собственные эмоциональные состояния в конкретных эмоциогенных ситуациях (Ошкина, 2015). Ребенку предлагалось шесть ситуаций: покупка долгожданной игрушки,

одиночество дома, появление нового ребенка в группе, несправедливое вручение приза, поломка любимой игрушки другим ребенком, случайная поломка чужой игрушки. К каждой ситуации ребенок выбирал фотографию с изображением эмоции, которая соответствовала его предполагаемой реакции. Фиксировалась правильность выбора и способность к вербальному обоснованию.

3. Тест тревожности «Выбери нужное лицо» Р. Тэммла, М. Дорки, В. Амена (1970) (Купченко, 2020). Методика направлена на изучение способности ребенка к идентификации эмоциональных состояний другого человека в контексте типичных для дошкольника ситуаций. Ребенку предъявлялись четыре сюжетные картинки с отсутствующими лицами персонажей. Для каждой ситуации предлагалось выбрать подходящее лицо из четырех вариантов (радость, грусть, злость, страх, удивление, спокойствие). Требовалось не только сделать выбор, но и объяснить, почему персонаж чувствует именно эту эмоцию.

Результаты и обсуждение

Анализ результатов первичной диагностики выявил недостаточный уровень развития эмоционального интеллекта у значительной части испытуемых. По методике Г.А. Урунтаевой (Урунтаева, 1995) низкий уровень понимания эмоциональных состояний был зафиксирован у пяти детей (31%). Их ответы были поверхностными, содержали от 4 до 5 ошибок, даже при верном наименовании эмоции дети не могли дать развернутого обоснования, ограничиваясь односложными формулировками. Для восьми детей (50%) был характерен средний уровень: они допускали 1-2 ошибки, чаще всего при идентификации эмоции страха, которая интерпретировалась как стеснение или заигрывание. Три ребенка (19%) показали высокий уровень, безошибочно распознав все эмоции и развернуто объяснив свой выбор.

По методике А.А. Ошкиной и И.Г. Цыганковой низкий уровень был выявлен у девяти детей (56%). Дети этой группы либо отказывались от выбора, либо давали случайные ответы, часто повторяя одну и ту же эмоцию для всех ситуаций. Даже после разъяснений взрослого связь между ситуацией и эмоцией устанавливалась с трудом. Средний уровень показали четыре ребенка (25%), которые успешно справлялись с узнаванием базовых эмоций в простых ситуациях, но испытывали затруднения при необходимости аргументировать выбор. Высокий уровень продемонстрировали три ребенка (19%), которые уверенно соотнесли все ситуации с соответствующими эмоциями и дали содержательные комментарии.

По методике «Выбери нужное лицо» низкий уровень был зафиксирован у семи детей (44%). Они не могли справиться с заданием даже при активной помощи взрослого, их выбор носил случайный характер. Средний уровень показали шесть детей (37%), которые успешно идентифицировали эмоции в 2-3 ситуациях из четырех, но испытывали трудности с более сложными эмоциональными состояниями (вина, удивление, обида). Высокий уровень выявлен у трех детей (19%), которые самостоятельно и аргументированно справились со всеми заданиями.

Таким образом, результаты констатирующего этапа свидетельствовали о том, что большинство детей (56-69% в зависимости от методики) имеют низкий или средний уровень развития эмоционального интеллекта. Для них характерны фрагментарность восприятия, бедность эмоционального словаря, случайность выбора и необходимость в организующей помощи взрослого. Полученные данные подтвердили актуальность и необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы.

На основе результатов первичной диагностики был разработан цикл занятий «Наши эмоции», направленный на развитие эмоционального интеллекта у детей 5-7 лет. Цикл рассчитан на 30 занятий (1 раз в неделю, продолжительность 40 минут) и построен как поэтапное путешествие в мир чувств. Структура каждого занятия включала три части: вводную (ритуал приветствия, создание доверительной атмосферы), основную (знакомство с эмоцией через сказку, игру, рисование или песок) и заключительную (рефлексия, ритуал прощания). Весь материал объединён в четыре тематических блока, каждый из которых решает определённые коррекционно-развивающие задачи.

I. Блок I. «Знакомство с базовыми эмоциями» (занятия 1-12). Задачи блока: сформировать первичные представления о 10 эмоциях (радость, грусть, страх, удивление, самодовольство, стыд/вина,

злость, обида, гордость, робость); научить распознавать их по мимике и пантомимике; создать безопасную среду для выражения чувств.

1. Занятие 1. «Мы дружная команда» – вводное. Дети получают обручи – «личные домики» – и украшают их. С помощью клубков ниток соединяют домики друг с другом и с большим обручем в центре, символически создавая «общий дом». Затем игра «Солнышко светит на того, кто…» (например, «у кого голубые глаза», «кто любит рисовать») помогает детям заметить сходства и различия. Изотерапия «Наши отпечатки»: на листе с сердечком каждый оставляет цветной отпечаток пальца – коллективное панно «Мы – разные, но мы вместе». Занятие закладывает чувство принадлежности к группе.

2. Занятие 2. «Радость» – первая эмоция. Фон – «Счастье» Ф. Шопена. Дети рассматривают пиктограмму и фотографию радостного лица, отмечают положение бровей, глаз, рта. Этюд «Кто как радуется»: изображают радость при встрече с мамой, при получении подарка. Изотерапия «Нарисуй радость» – каждый создаёт свой образ (солнце, цветок, улыбающийся человек). Завершение – песочная терапия: упражнение «Здравствуй, песок» (пальцы обеих рук касаются песка) и «Вагончики» (выкладывание поезда из цветных крышек).

3. Занятие 3. «Грусть» – после остановки «Остров грусти» дети анализируют грустного мальчика (опущены уголки губ и бровей). Игра «Доброе животное»: в кругу, взявшись за руки, делают вдох – шаг вперёд, выдох – шаг назад, изображая ровное дыхание и сердцебиение единого существа. Изотерапия «Портрет лучшего друга» – нарисовать друга и наделить его конкретной эмоцией, объяснив почему. Песочная терапия: из зелёных крышечек выкладывают «цветочную полянку» (зелёный цвет ассоциируется со спокойствием, грустью).

4. Занятие 4. «Страх» – используются звуки Э. Грига «Шествие гномов». Упражнение «У страха глаза велики»: дети широко разводят руки («большой страх»), затем постепенно сдвигают их, пока страх не исчезнет. Изотерапия «Нарисуй свой страх» – рисунки помещаются в «волшебный сундучок» (ритуал контроля над страхом). Песочная терапия: поиск в песке цветных бусин и собирание бус одного цвета (отвлечение от тревоги).

5. Занятие 5. «Удивление» – стихотворение А. Барто «Погремушка». Упражнение «Зеркало»: дети передают зеркало и изображают удивление, будто увидели чудо. Игра «Мемо эмоции» (парные карточки с эмоциями). Изотерапия «Оживи смайлик» – дорисовывание лица колобка с удивлённым выражением.

6. Занятие 6. «Самодовольство» – сказкотерапия «Мышка-хвастунишка». Обсуждение: почему хвастовство привело к беде? Игра «Дотронься до…» (найти предмет заданного цвета). Упражнение «Изобрази» – дети по очереди показывают разные эмоции, а группа угадывает. Релаксация «Тихое озеро».

7. Занятие 7. «Стыд и вина» – упражнение «Новая страна» (история про мальчика Вову, который не убрал игрушки и довёл воспитателя до слёз). Этюд «Грибники»: дети в парах разыгрывают ссору братьев-ежат из-за корзины с грибами и последующее примирение. Изотерапия «Мой стыд» – рисование ситуации, в которой ребёнок чувствовал себя виноватым. Игра «Стыдно – не стыдно» с мячом

8. Занятие 8. «Злость» – этюд «Эмоции» (проигрывание разных чувств). Игра «Сороконожка» (дети держатся за талию, выполняют команды, не разрывая цепь) – выплеск напряжения. Изотерапия «Кляксы»: ребёнок ставит кляксу, складывает лист, затем дорисовывает образ (злой или добрый). Сказкотерапия «Праздник дружбы» (история о тигрёнке, который обижал всех, а потом помирился).

9. Занятие 9. «Обида» – беседа по картинке «Почему плачет девочка?». Проблемная ситуация «Случай в песочнице» (девочки не поделили постройку). Сказкотерапия «Лисёнок обиделся» (автор О. Хухлаева). Изотерапия «Обидка» – раскрашивание и «отпускание» обиды. Упражнение на релаксацию «Учимся расслабляться».

10. Занятие 10. «Гордость» – игра-беседа «Мудрецы» (история про Петю с новым пистолетом). Упражнение «Найди гордых зверей» (изображения животных). Сюжетно-ролевая игра «Новая игрушка» – дети проигрывают ситуацию гордости и хвастовства, а затем ищут конструктивный

выход. Изотерапия «Чем я горжусь». Просмотр мультфильма «Гордыня» (обсуждение).

11. Занятие 11. «Робость» – игра «Я – лев» (превращение в уверенного льва). Упражнение «Я люблю – я не люблю» с мячом. Сказкотерапия «Костерчик» (о маленьком костре, который боялся разгореться). Упражнение «Я очень хороший/ая» – дети произносят фразу шёпотом, обычным голосом, громко, повышая самооценку.

12. Занятие 12. «Наши эмоции» – обобщающее. Игра «Эхо» (прохлопывание имён). Упражнение «Эмоции в моём теле»: на силуэте человека дети закрашивают красным – злость, чёрным – страх, синим – грусть, жёлтым – радость. Сказкотерапия «Притча о змее» (обсуждение: зачем нужна агрессия?). Релаксация «Место покоя» (визуализация безопасного места).

II. Блок II. «Различаем и сравниваем эмоции» (занятия 13-20). Задачи блока: учить дифференцировать близкие чувства (радость – грусть, радость – злость, радость – страх); развивать эмпатию и понимание эмоций других людей.

1. Занятие 13. «Радость и грусть» – гномы «Ах» и «Ох». Литературные загадки: дети определяют, к какому гному отнести отрывки из сказок (про Василису Премудрую, про Аленушку и козленочка, про доктора Айболита). Изотерапия «Нарисуем гномов» – дети рисуют обоих персонажей, акцентируя мимику. Акватерапия: игры с водой (капель, журчание, плеск, бульканье) – сенсорная пауза, «смывание» границ между эмоциями. Игра «Рыбки в озере» (пальцы-рыбки плавают в воде).

2. Занятие 14. «Радость и злость» – анализ русских народных сказок «Лиса и журавль», «Мужик и медведь». Рассматривание иллюстрации к «Краденому солнцу» К. Чуковского. Упражнение «Закончи предложение» («когда мальчику дарят игрушку, он чувствует…», «когда медведь забирает мёд, пчёлы чувствуют…»). Игра «Медведи и пчёлы» – одна группа «медведи» радостно забирают мёд, другая «пчёлы» злятся и догоняют. Песочная терапия «Чувствительные ладошки» – дети сжимают песок в кулаках, выпуская «злость», а затем разжимают, ощущая покой.

3. Занятие 15. «Радость и страх» – чтение отрывков из произведений К. Чуковского («Тараканище», «Айболит»). Дети по очереди изображают испуг и радость персонажей. Игра «Колобки» – три картинки колобков (радостный, грустный, испуганный), дети угадывают, какой колобок испугался прививки, какой разбил чашку. Арт-терапия с крупой: на листе два смайлика (радость, страх) – дети засыпают их цветной крупой (жёлтой и коричневой/чёрной). Кинезеотерапия: упражнения «Колечко», «Кулак-ребро-ладонь» для межполушарного взаимодействия.

4. Занятие 16. «Удивление, страх, злость» – этюды на выражение разных состояний. Этюд «Хорошая погода» – дети изображают летающих птиц. Этюд «Кот» – дети-воробьи засыпают, неожиданно появляется кот («мяу!»), воробьи пугаются, затем прогоняют кота (гнев). Этюд «Плохая погода» – одни дети изображают дождь и ветер, другие – воробьёв, забившихся под крышу. Этюд «Погода изменилась» – удивление. Изотерапия «Эмоции»: группа делится на три подгруппы, каждая рисует одну эмоцию (радость, грусть, удивление) цветовыми пятнами. Упражнение «Шалтай-Болтай» – наклоны туловища, затем релаксация на ковре.

5. Занятие 17. «Все знаем об эмоциях» – развитие эмпатии. Игра «Глаза в глаза»: дети в парах смотрят только в глаза партнёру и молча передают состояние «я грущу», «я сержусь», «мне весело». Игра «Драка» – дыхательное упражнение: глубокий вдох, сжатие челюсти и кулаков, затем выдох и расслабление. Изотерапия «Рисование наоборот»: ребёнок спонтанно рисует клубок линий, затем находит в нём образ (солнышко, злого волка, плачущего зайца) и дорисовывает. Упражнение «Злюка» – один ребёнок изображает гнев, остальные повторяют. Игра «Закончи предложение» («я обижаюсь, когда…», «я сержусь, когда…»).

6. Занятие 18. «Мы все сможем и сумеем» – развитие сотрудничества. Упражнение «Подари доброту» (визуализация искорки доброты в ладонях). Упражнение «Герои добрые и злые» – дети изображают мимикой и позой Бабу Ягу, Золушку, Карабаса-Барабаса и др. Игра «Баба Яга» – с маской и музыкой. Изотерапия «Конкурс художников» – на чёрно-белых рисунках агрессивных персонажей дети дорисовывают «добрые детали» (бантик, шляпу, улыбку). Игра «Удивительные запахи» – угадывание запахов (трава, огурец, яблоко). Упражнение «Овладей собой» – приём: обхватить локти и прижать руки к груди (тренировка выдержки).

7. Занятие 19. «Мои эмоции и Я» – контроль ситуации. Анализ рисунка «Почему подрались мальчики?». Игра «Тренируем эмоции»: дети по заданию хмурятся как осенняя тучка, улыбаются как кот на солнышке, злятся как два барана на мосту, пугаются как потерявшийся ребёнок, устают как муравей, отдыхают. Сказкотерапия «Львёнок в школе» (обсуждение: почему никто не хотел дружить с львёнком? для чего нужна сила и спокойствие?). Ролевая игра «Маленькие котята и смелые бельчата» – одна группа изображает испуганных котят во время грозы, другая – бельчат, которые приходят на помощь.

8. Занятие 20. «Добро и зло живут во мне» – осознание поведения. Игра «Объятия» (дети по кругу обнимаются, с каждым разом усиливая объятие). Изотерапия «Рисунок ссоры» – дети раскрашивают контурный рисунок ссоры и обсуждают причины. Беседа «Способы повышения настроения» (улыбнуться в зеркало, вспомнить смешное, сделать доброе дело). Изготовление куклы для «Театра эмоций» – первая кукла «Радость» (из ткани, поролона, пуговиц). Игра «Крокодил» – подвижная игра с «пастью». Игра «Я радуюсь, когда…» с мячом.

III. Блок III. «Регуляция эмоций и самоуспокоение» (занятия 21-26). Задачи блока: сформировать социально приемлемые способы выражения гнева, обиды, страха; обучить простым приёмам саморегуляции (дыхание, мышечное расслабление, переключение).

1. Занятие 21. «Учимся договариваться» – профилактика агрессии. Игра «Паутинка» (передача клубка ниток с добрыми пожеланиями). Игра «Воробьиные драки»: дети парами, сидя на корточках и обхватив колени, толкаются плечами. Упражнение «Как мы злимся» – сжатие и бросание газетных комков в корзину. Изотерапия «Маленькие принцы и принцессы» – рисование своей планеты, обсуждение: кого пригласишь, а перед кем запрёшь дверь? Сказкотерапия «Тайна моего Я» – разыгрывание ситуаций (друг сломал игрушку, не взяли в игру). Изготовление куклы «Злость» для театра. Игра «Желание для всех».

2. Занятие 22. «Я и мой гнев» – коррекция агрессии. Игра «Скульптор» – один ребёнок «лепит» из другого скульптуру гнева. Сказкотерапия «Эмоциональные этюды» – обсуждение, что такое эмоции и чувства. Игра «Удивительный театр» – за ширмой дети за минуту «перевоплощаются» с помощью масок и костюмов, выходят и удивляют зрителей. Творческое задание «Создай необычное животное» – из вырезанных частей разных зверей (лапы медведя, хвост лисы, крылья птицы) дети собирают и раскрашивают фантастическое существо. Релаксация «Путешествие по облакам» (визуализация безопасного места).

3. Занятие 23. «Эмоции – это важно» – снятие вербальной и невербальной агрессии. Игра «Да или Нет» – дети в парах «спорят», произнося только эти слова с разной громкостью и интонацией. Игра «Маски» – дети рисуют на бумажных заготовках злые лица, надевают маски и бегают, пугая друг друга, затем ритуал снятия масок (все берутся за руки, улыбаются, танцуют). Игра «Прогони злость» – комкание газеты и бросание в сторону. Сказкотерапия «Медвежонок, который дрался» – обсуждение: почему зверята не хотели играть с медвежонком? что помогло ему разжать кулаки? Игра «Театр теней» – за ширмой руками передают эмоциональное состояние, зрители угадывают.

4. Занятие 24. «На тропе добра» – формирование доверия. Игра «Доброе животное» (повторение). Игра «Невидимая связь» – педагог раздаёт каждому нить, рассказывает легенду о мудреце, дети натягивают нить, экспериментируют с натяжением (символическое проживание отношений). Изотерапия «Дерево добра, дружбы и спокойствия» – на ватмане с нарисованным стволом дети оставляют цветные отпечатки ладошек (листья), дорисовывают солнце, птиц. Изготовление куклы «Удивление» для театра. Игра «Эмоциональные ситуации» с мячом. Игра «Цвет настроения» – дети рисуют своё настроение цветом.

5. Занятие 25. «Мой эмоциональный мир» – анализ эмоций. Упражнение «Пять картинок» – дети рассматривают фотографии детей с разными эмоциями, обсуждают, что чувствует ребёнок, почему, что будет потом. Рассказ «Хозяин своих эмоций» (история про мальчика Толика, который не умел управлять чувствами). Сказкотерапия «Самообладание» (три совета старушки: встать на землю, найти маленький предмет, глубоко вдохнуть и тихо выдохнуть). Упражнение «Тыкалки» – педагог щекочет детей, они должны не рассмеяться и сохранить неподвижность. Упражнение «Пожалуйста» – дети повторяют движения только если сказано «пожалуйста». Изготовление куклы «Страх» для театра.

6. Занятие 26. «Анализ эмоций» – создание эмоционального настроения. Упражнение «Решаем конфликты» – чтение рассказа про Сашу, который испугался и сжал кулаки, а ребята подумали, что он хочет драться. Обсуждение: как легко ошибиться в определении состояния другого. Игра «Одуванчик» – дети разбегаются, при слове «одуванчик» собираются в кучу. Игра «Подарок» – каждый дарит соседу воображаемый подарок, глядя в глаза. Игра «Волны» – дети изображают волны, подбегают к «купающемуся» в центре, поглаживают и шепчут «мы любим тебя». Игра «Зеркало» – с зеркалом каждый говорит: «Здравствуй, это я!». Изотерапия «Взлохмаченные человечки» – дети обводят круглые предметы, вырезают круги, рисуют лица с разными эмоциями, наклеивают на большой лист с «лохматыми волосами» (цветные мазки кистью).

IV. Блок IV. «Применение в общении и итоговое закрепление» (занятия 27-30). Задачи блока: закрепить навыки распознавания эмоций в реальных ситуациях общения; обучить приёмам саморегуляции в повседневной жизни; подвести итоги цикла.

1. Занятие 27. «Я владею собой» – создание эмоционального настроения. Упражнение «Пропала собака» – драматизация: один ребёнок изображает хозяина, потерявшего собаку, остальные его успокаивают. Упражнение «Анализ своих эмоций» – дети в кругу с клубком ниток отвечают на вопросы: что ты любишь? когда тебе весело? что делаешь, когда грустно? когда злишься? Упражнение «Доброе слово» – дети обращаются по имени и говорят приятное. Сказкотерапия «Памси грустит» – о дракончике, чьи мысли бывают чистыми, яркими или мутными (демонстрация трёх стаканов с водой: чистая, с блёстками, с грязью). Изотерапия «Памси» – раскрашивание двух дракончиков (грустного и весёлого). Игра «Портрет» – педагог рисует портрет ребёнка, а ребёнок выбирает выражение бровей и губ (радость, грусть, злость, страх). Упражнения на релаксацию: «Лимон» (сжать кулаки, затем расслабить), «Черепаха» (втянуть голову в плечи), «Солнышко» (потянуться вверх).

2. Занятие 28. «Мы в эмоциональном мире» – различение основных эмоций. Упражнение «Нехорошая история» (стихотворение про Раю, которая отобрала игрушки). Обсуждение: почему ребятам было весело, а Рае грустно? Упражнение «Ток» – дети в кругу пожимают руку соседу, передавая «ток». Игра «Инсценировка» – педагог произносит фразы («у меня болит зуб», «мне купили велосипед»), дети изображают эмоции. Игра «Газета» – четверо детей должны уместиться на складывающейся газете, обнимаясь. Игра «Подари улыбку» – каждый дарит соседу улыбку (добрую, ласковую, игривую). Игра «Солнышко светит на…» (на того, у кого веснушки, светлые волосы и т.п.). Игра «Похвали соседа» – дети рассказывают, что им нравится в соседе. Песочная терапия с воздушными шарами – поиск «секретиков» в песке (маленькие шарики), сравнение цвета и размера.

3. Занятие 29. «Всегда улыбайтесь» – закрепление навыка различать эмоции. Упражнение «Солнышко» – передача игрушечного солнышка с ласковым именем. Игра «Прогулка с компасом» – в парах: одному завязывают глаза, другой направляет его за плечи, обходя препятствия. Сказкотерапия «Как папу девочки обижали» (А. Раскин) – обсуждение: почему папу перестали обижать, когда он перестал плакать? Проигрывание этюда в тройках (обидчик, жертва, наблюдатель). На листе ватмана дети записывают варианты поведения в ситуации, когда дразнят. Беседа «Какие эмоции вы знаете?» – итоговое обобщение.

4. Занятие 30. «Берегите свои эмоции» – расширение знаний об эмоциях. Упражнение «Солнышко» (повтор). Игра «Рычи, лев, рычи; стучи, поезд, стучи» – соревнование в громком рычании, затем «паровоз» (друг за другом, руки на плечи, пыхтят, свистят). Сказкотерапия «Как поссорились тучки» – история о двух тучках, которые поссорились и помирились. Игра «Рубка дров» – воображаемым топором рубят полено с выкриком «Ха!». Игра «Желание для всех» – дети загадывают желание для группы (по типу цветика-семицветика). Беседа «Что во мне изменилось?» – рефлексия собственного эмоционального роста: что понравилось, что запомнилось, какие приёмы саморегуляции дети будут использовать.

Таким образом, предложенный цикл занятий «Наши эмоции» представляет собой последовательную, поэтапную систему работы с эмоциональной сферой дошкольников. От простого узнавания базовых эмоций (блок I) через их сравнение и дифференциацию (блок II) к освоению приёмов саморегуляции (блок III) и, наконец, к применению полученных навыков в ситуациях общения (блок IV) –

такая структура обеспечивает прочное закрепление эмоционального опыта и его перенос в повседневную жизнь детей. Интеграция методов арт-терапии (сказкотерапия, изотерапия, песочная терапия, игротерапия, акватерапия, кинезеотерапия) позволяет задействовать визуальный, аудиальный и кинестетический каналы восприятия, что особенно важно для детей старшего дошкольного возраста, у которых наглядно-образное мышление и телесный опыт играют ведущую роль.

Важно отметить, что все занятия строились с учетом принципа активности и свободы самовыражения ребенка. Дети не просто пассивно слушали сказки или выполняли инструкции, но активно участвовали в обсуждении, предлагали свои варианты развития событий, выражали чувства через движение, рисунок, игру. Постепенно в группе сформировалась более благоприятная эмоциональная атмосфера: снизилась напряженность, увеличилось количество позитивных взаимодействий, дети стали чаще делиться радостными переживаниями и поддерживать друг друга в трудных ситуациях.

После завершения формирующего этапа в мае 2026 года была проведена контрольная диагностика с использованием того же диагностического комплекса. Сравнительный анализ выявил значительную положительную динамику по всем показателям.

1. По методике Г.А. Урунтаевой высокий уровень понимания эмоциональных состояний был выявлен у семи детей (44%), что более чем в два раза превышает показатели констатирующего этапа. Дети данной группы не только безошибочно идентифицировали базовые и сложные эмоции, но и давали развернутые, детализированные объяснения, анализируя контекст ситуации, мимику и позы персонажей. Средний уровень показали семь детей (44%). Они успешно распознавали большинство представленных эмоций, допуская 1-2 незначительные ошибки, преимущественно в дифференциации близких эмоциональных состояний. Низкий уровень сохранился у двух детей (12%), однако у них уменьшилось количество грубых ошибок, ответы стали менее случайными.

2. По методике А.А. Ошкиной и И.Г. Цыганковой высокий уровень был выявлен у шести детей (38%), средний – у семи (44%), низкий – у трех (18%). Наиболее значительные изменения произошли в сокращении группы с низким уровнем: с 56 до 18%. Дети стали увереннее соотносить предложенные социально-бытовые ситуации с соответствующими эмоциями, демонстрировали способность к эмоциональной аргументации. Увеличилось количество детей, которые не только делали правильный выбор, но и давали содержательные комментарии: «Я бы обиделся, потому что это несправедливо», «Мне будет стыдно, и я захочу починить ее».

3. По методике «Выбери нужное лицо» высокий уровень был выявлен у шести детей (37%), средний – у восьми (50%), низкий – у двух (13%). Доля детей с низким уровнем сократилась с 44 до 13%, а с высоким – увеличилась с 19 до 37%. Дети без затруднений справлялись с заданием, точно выбирали эмоциональную реакцию персонажа и давали развернутую аргументацию, демонстрируя понимание мотивов и последствий действий. Уменьшились затруднения с идентификацией более сложных эмоций (вина, удивление, обида).

Для проверки статистической значимости полученных изменений применялся Т-критерий Вилкоксона для связанных выборок (Сидоренко, 2007). Качественные результаты по каждой методике были преобразованы в ранговые баллы (1 – низкий уровень, 2 – средний, 3 – высокий). Положительные сдвиги зафиксированы у 14 из 16 детей (87,5%). Отрицательных сдвигов не выявлено, у двух детей показатели остались на прежнем уровне (стабильно высокие).

По методике Г.А. Урунтаевой сумма рангов нетипичных сдвигов составила 1,5. Полученное эмпирическое значение $T = 1,5$ оказалось меньше критического для $n = 11$ при $p \leq 0.01$ ($T_{кр} = 13$). По методике А.А. Ошкиной и И.Г. Цыганковой сумма рангов нетипичных сдвигов составила 9,5. $T = 9,5 < T_{кр} = 13$ ($n = 14$, $p \leq 0.01$). По методике «Выбери нужное лицо» сумма рангов нетипичных сдвигов составила 6. $T = 6 < T_{кр} = 13$ ($n = 14$, $p \leq 0.01$). Во всех случаях полученные эмпирические значения находятся в зоне значимости, что позволяет отвергнуть нулевую гипотезу об отсутствии изменений и принять альтернативную гипотезу о достоверности положительной динамики.

Таким образом, выявленные изменения не являются случайными и статистически значимо обусловлены реализацией авторской программы «Наши эмоции». Сравнительный анализ результатов

констатирующего и контрольного этапов свидетельствует об устойчивой положительной динамике по всем ключевым компонентам эмоционального интеллекта: пониманию эмоций других людей, идентификации собственных эмоциональных состояний, способности к эмоциональной аргументации и развитию эмпатических способностей.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило эффективность использования арт-терапевтических методов для развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. Реализация программы «Наши эмоции», основанной на интеграции сказкотерапии, игротерапии, изотерапии и песочной терапии, способствовала значительному повышению уровня распознавания эмоций, развитию способности к идентификации собственных эмоциональных состояний и пониманию эмоций окружающих.

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации подходов к пониманию эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте, обобщении практического опыта педагогов и психологов Российской Федерации и Республики Саха (Якутия). Практическая значимость состоит в разработке и апробации психолого-педагогической программы «Наши эмоции», которая может быть использована в работе педагогов-психологов, воспитателей дошкольных образовательных учреждений и студентов при прохождении педагогической практики.

Полученные результаты позволяют рекомендовать широкое применение арт-терапевтических методов в системе дошкольного образования как эффективного средства развития эмоциональной сферы, формирования эмпатии и навыков эмоциональной саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Аппельт А.В. Развитие эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста «Мир чувств и эмоций»: методическое пособие // dou14.sochi-schools.ru. 2023.
2. Афонькина Ю.А. Комплексная оценка динамики развития ребенка и его индивидуальных образовательных достижений. Подготовительная группа (от 6 до 7 лет): диагностический журнал. Волгоград: Учитель, 2018. 147 с. ISBN 978-5-7057-5239-3.
3. Вокина А.Г. Дидактическое пособие «Эмоциональные кубики» // www.maam.ru. 2025.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Киров: Советские учебники, 2025. 208 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Москва: МИФ, 2025. 544 с.
6. Дедюкина М.И. Развитие эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста через художественно-эстетическую деятельность // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-4. С. 90-92.
7. Запорожец А.В., Неверович Я.З., Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей детского сада. Под ред. А.Д. Кошелевой. Москва: Просвещение, 1985. 176 с.
8. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 170 с.
9. Иванова Н.В., Бекенева Н.В., Шипошина Т.В. Сказки об эмоциях, качествах и чувствах. Беседы с детьми о человеческих взаимоотношениях. Москва: ТЦ Сфера, 2021. 112 с. ISBN 978-5-9949-2766-3.
10. Изотова Б.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. Москва: Академия, 2004. 288 с.
11. Краснопеева Е.Н. Арт-терапия как форма развития и коррекции эмоционально-волевой сферы // Наука и образование сегодня. 2020. № 12 (59). С. 114–115.
12. Купченко В.А. Тест тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэммпл, М. Дорки, В. Амен) + стимульный материал // https://nsportal.ru. 2020.
13. Куракина А.О. Эмоциональный интеллект дошкольника: структура, условия и механизмы развития. Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2013. 101 с.
14. Куцева Е.В., Лужбина Н.А. Эмоциональный интеллект детей старшего дошкольного

возраста // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета. 2013. № 10. С. 366-368.

15. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. 608 с.

16. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. Москва: Институт психологии РАН, 2009. 351 с.

17. Маркова А.П. Ознакомление с эпосом олонхо в современных условиях через классические игры в ДОУ // urok.1sept.ru. 2008. Ст. 32895.

18. Ошкина А.А., Цыганкова И.Г. Формирование эмоциональной саморегуляции у старших дошкольников. Москва: Центр педагогического образования, 2015. 128 с.

19. Петрова-Кэрэһит А.Г. Якутский код в искусстве и дизайне // Изобразительное искусство Урала, Сибири и Дальнего Востока. 2023. № 2 (15). С. 40–47.

20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Москва: АСТ, 2025. 960 с.

21. Савенков А.И. Педагогическая психология. Москва: Юрайт, 2012. 659 с.

22. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 350 с.

23. Строкова И.Н. Обобщение опыта педагога-психолога по теме «Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста» // infourok.ru. 2022.

24. Тихонова О.А. Комплексные занятия по развитию эмоционального интеллекта у старших дошкольников с невыраженными отклонениями в развитии. Москва: АРКТИ, 2021. 192 с.

25. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. Под ред. Г.А. Урунтаевой. Москва: Просвещение: Владос, 1995. 291 с.

26. Шиманская В.А., Огородник О.Я. Краски эмоций: базовый курс развития эмоционального интеллекта детей 5–7 лет. Москва: Просвещение, 2018. 64 с. ISBN 978-5-09-052879-5.

27. Щетинина А.М., Иванова О.И. Полоролевое развитие детей 5–7 лет: методическое пособие. Москва: ТЦ Сфера, 2010. 128 с. (Библиотека воспитателя).

28. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. Vol. 9. № 3. pp. 185-211

Features of the development of emotional intelligence in older preschool children by means of art therapy

Tatiana A. Shishmareva
Specialist-expert
Technical Institute (branch) of Ammosov North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
Xirina80@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Irina Zh. Shakhmalova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
Technical Institute (branch) of Ammosov North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
iz.shahmalova@svfu.ru
ORCID 0000-0002-5294-2476

Received 12.06.2026
Accepted 19.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 373.24
DOI 10.25726/p3109-6733-4547-z
EDN ENYPLR
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article deals with the problem of the development of emotional intelligence in older preschool children. This age stage is characterized by the active formation of the emotional-volitional sphere, the development of the ability to recognize and regulate one's own experiences and understand the emotional states of others. The work analyzes theoretical approaches to understanding the phenomenon of emotional intelligence (L.S. Vygotsky, S.L. Rubinstein, D. Goleman, D.V. Lyusin, A.I. Savenkov, etc.), summarizes the practical experience of teachers and psychologists of the Russian Federation and the Republic of Sakha (Yakutia), and presents the results of an experimental study. Initial diagnostics using a set of methods (G.A. Uruntaeva; A.A. Oshkina, I.G. Tsygankova; R. Tammle, M. Dorki, V. Amen) revealed a predominance of low and medium levels of emotional intelligence development in the majority of preschoolers. To correct the identified difficulties, a psychological and pedagogical program «Our Emotions» was developed and tested, based on the integration of art therapy methods: fairy tale therapy, play therapy, isotherapy, sand therapy. The final diagnostics confirmed the effectiveness of the proposed system of work, which resulted in a significant increase in the level of emotion recognition, the development of empathy and emotional self-regulation skills. The statistical significance of the changes was confirmed using the Wilcoxon T-test. The materials of the article can be useful for educational psychologists, educators and specialists of preschool educational institutions.

Keywords

emotional intelligence, older preschool age, art therapy, fairy tale therapy, isotherapy, empathy, emotional self-regulation.

References

1. Appelt A.V. The development of emotional intelligence of older preschool children «The world of feelings and emotions»: a methodological guide // dou14.sochi-schools.ru. 2023.
2. Afonkina Yu.A. Comprehensive assessment of the dynamics of a child's development and individual educational achievements. Preparatory group (ages 6-7): diagnostic journal. Volgograd: Teacher, 2018. 147 p.
3. Vokina A.G. Didactic manual «Emotional cubes» // maam.ru. 2025.
4. Vygotsky L.S. Issues in child psychology. Kirov: Soviet Textbooks, 2025. 208 p.
5. Goleman D. Emotional Intelligence. Moscow: MIF, 2025. 544 p.
6. Dedyukina M.I. Development of emotional intelligence in older preschool children through artistic and aesthetic activities // Problems of Modern Pedagogical Education. 2021. № 71-4. pp. 90-92.
7. Zaporozhets A.V., Neverovich Ya.Z., Kosheleva A.D. Emotional development of the preschool child: a guide for kindergarten teachers. Ed. by A.D. Kosheleva. Moscow: Education, 1985. 176 p.
8. Zinkevich-Evstigneeva T.D. Fundamentals of fairy tale therapy. St. Petersburg: Rech, 2006. 170 p.
9. Ivanova N.V., Bekeneva N.V., Shiposhina T.V. Tales about emotions, qualities, and feelings: conversations with children about human relationships. Moscow: TC Sphere, 2021. 112 p.
10. Izotova B.I., Nikiforova E.V. The emotional sphere of a child: theory and practice. Moscow: Academy, 2004. 288 p.
11. Krasnopeeva E.N. Art therapy as a form of development and correction of the emotional and volitional sphere // Science and Education Today. 2020. № 12 (59). pp. 114-115.
12. Kupchenko V.A. The anxiety test «Choose the right face» (R. Tammel, M. Dorki, V. Amen) + stimulus material // https://nsportal.ru. 2020.

13. Kurakina A.O. Emotional intelligence of a preschooler: structure, conditions and mechanisms of development. Izhevsk: Institute of Computer Research, 2013. 101 p.

14. Kutseva E.V., Luzhbina N.A. Emotional intelligence of children of senior preschool age // Proceedings of Young Scientists of the Altai State University. 2013. № 10. pp. 366-368.

15. Labunskaya V.A. Human expression: communication and interpersonal cognition. Rostov-on-Don: Phoenix, 1999. 608 p.

16. Social and emotional intelligence: from processes to measurement. Eds. by D.V. Lyusin, D.V. Ushakov. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 2009. 351 p.

17. Markova A.P. Familiarization with the Olonkho epic in modern conditions through classical games in preschool educational institutions // urok.1sept.ru. 2008. Article 32895.

18. Oshkina A.A., Tsygankova I.G. Formation of Emotional Self-Regulation in Senior Preschoolers. Moscow: Center for Pedagogical Education, 2015. 128 p.

19. Petrova-Kerehit A.G. The Yakut code in art and design // Fine Arts of the Urals, Siberia and the Far East. 2023. № 2 (15). pp. 40-47.

20. Rubinstein S.L. Fundamentals of general psychology. Moscow: AST, 2025. 960 p.

21. Savenkov A.I. Pedagogical psychology. Moscow: Yurayt, 2012. 659 p.

22. Sidorenko E.V. Methods of mathematical processing in psychology. Saint Petersburg: Rech, 2007. 350 p.

23. Strokova I.N. Summarization of the experience of a psychologist-teacher on the topic «Development of emotional intelligence in preschool children» // infourok.ru. 2022.

24. Tikhonova O.A. Comprehensive classes for the development of emotional intelligence in senior preschool children with mild developmental disorders. Moscow: ARCTI, 2021. 192 p.

25. Uruntaeva G.A., Afonkina Yu.A. Practicum on child psychology. Ed. by G.A. Uruntaeva. Moscow: Education; Vlados, 1995. 291 p.

26. Shimanskaya V.A., Ogorodnik O.Ya. Colors of emotions: a basic course for developing emotional intelligence in children aged 5-7. Moscow: Education, 2018. 64 p.

27. Shchetinina A.M., Ivanova O.I. Gender-role development of children aged 5-7: a methodological guide. Moscow: TC Sphere, 2010. 128 p. (Teacher's Library).

28. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. Vol. 9. № 3. pp. 185-211

Реализация идей трудовой школы С.Т. Шацкого в современной системе дополнительного образования детей

Екатерина Оганесовна Саруханян
Специалист-эксперт
Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)
Москва, Россия
e.saruhanyan@mail.ru
ORCID 0009-0000-7587-1175

Виктор Максимович Вячистов
Старший преподаватель
Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)
Москва, Россия
vyachistov@mgutm.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.06.2026
Принята 25.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 37.035.3
DOI 10.25726/y2690-5350-5716-r
EDN EGOWND
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Возвращение трудового воспитания в нормативное поле российского образования обострило вопрос о методическом обеспечении трудового начала в системе дополнительного образования детей, где воспитательный потенциал труда долгое время оставался непроработанным. Расхождение исследовательских трактовок педагогического наследия С.Т. Шацкого, разводящее организационно-дисциплинарную, социально-воспитательную и эстетическую линии, затрудняет его прикладное использование. Цель работы состоит в реконструкции организационных принципов трудовой школы С.Т. Шацкого как целостной системы и в установлении границ их переноса в практику современного дополнительного образования. Применены историко-педагогическая реконструкция, структурно-функциональный подход, сравнительный анализ, метод аналогий и моделирование; выполнен контент-анализ действующей нормативной базы. Уклад опытных учреждений восстановлен как неиерархическая система взаимодополняющих компонентов, в которой труд выступает организующим началом детской жизни, уравновешенным игрой, искусством и познавательной деятельностью. Предложена авторская типология моделей включения трудового начала в дополнительные общеобразовательные программы, различающая их по выполняемой функции и по риску редукции. Сопоставление с нормативными ориентирами обнаруживает преимущественно прямое соответствие в части воспитательной природы труда и лишь частичное – в части средовой работы и самоорганизации. Воспроизводимость наследия трудовой школы определяется не степенью его актуальности, а сохранностью механизма, посредством которого труд организовывал детскую жизнь и сохранял значение результата для сообщества.

Ключевые слова

С.Т. Шацкий, трудовая школа, трудовое воспитание, дополнительное образование детей, опытная станция по народному образованию, образовательная среда, детское самоуправление, типология программ.

Введение

Возвращение трудового воспитания в нормативное поле отечественного образования, закреплённое Федеральным законом от 4 августа 2023 г. № 479-ФЗ, который дополнил понятие воспитания формированием трудолюбия и ответственного отношения к труду, обозначило разрыв между декларируемой целью и наличным методическим оснащением системы дополнительного образования детей. Накопленный в предшествующие десятилетия опыт чаще сводил трудовое начало к освоению производственных операций либо к эпизодическим хозяйственным поручениям, тогда как воспитательная функция труда, его сцепление с самоорганизацией детского сообщества и с игровой, познавательной и художественной деятельностью оставались методически непроработанными. В работах, обобщающих историко-педагогический материал начала 2010-х – начала 2020-х годов, фиксируется устойчивый интерес к наследию С.Т. Шацкого (Лубский, 2022), однако обращение к нему нередко ограничивается юбилейной риторикой. Содержательная реконструкция того, как именно труд организовывал жизнь детского учреждения, в прикладном залоге почти не выполнена.

Расхождение позиций в специализированной литературе образует второй узел проблемы. Часть авторов трактует трудовые колонии и опытные станции 1910-1920-х годов как прямую предтечу советской и, шире, отечественной педагогики коллектива (Смирнов, 2021), акцентируя организационно-дисциплинарную сторону опыта. Другая линия интерпретации связывает ценность работы С.Т. Шацкого прежде всего с социальным воспитанием и средовой деятельностью (Быков, 2023), рассматривая труд как один из равноправных элементов, а не как стержень системы. Третья позиция переносит акцент на эстетическую составляющую, на роль искусства и музыкального воспитания в укладе колонии (Липский, 2023). Согласование этих трактовок затруднено тем, что каждая опирается на отдельный фрагмент опыта и не реконструирует систему в целом.

Современная система дополнительного образования детей сохраняет ряд институциональных черт, генетически восходящих к внешкольной работе, у истоков которой стояли учреждения С.Т. Шацкого. Воспитательная модель этой системы описывается через открытость, добровольность и опору на интерес ребёнка (Голованов, 2021), а стратегические ориентиры её развития связываются с вариативностью и персонификацией предложения (Голованов, 2022). Вместе с тем за тридцатилетний период институционального оформления дополнительного образования трудовое содержание оказалось вытеснено на периферию: преобладание художественной и физкультурно-спортивной направленностей сместило баланс в сторону досуговых форматов. Систематического описания того, как исторический опыт трудовой школы соотносится с современной сетью объединений, до сих пор не предложено.

Нерешённость перечисленных вопросов определяет предмет настоящей работы. Цель состоит в том, чтобы реконструировать организационные принципы трудовой школы С.Т. Шацкого как целостную систему и установить, какие из них допускают перенос в практику современного дополнительного образования детей, а какие требуют переосмысления в изменившихся социокультурных и нормативных условиях. Постановка вопроса предполагает не оценку степени актуальности наследия, а выявление механизма, посредством которого труд организовывал детскую жизнь, и проверку этого механизма на совместимость с действующими формами дополнительного образования. Различение переносимых и непереносимых элементов опыта позволяет перейти от общих указаний на ценность наследия к основанию, пригодному для проектирования трудового содержания конкретных дополнительных общеобразовательных программ.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена средствами историко-педагогической реконструкции и понятийно-

категориального анализа. Организационная модель учреждений С.Т. Шацкого восстанавливалась через структурно-функциональный подход: выделялись компоненты детской жизни, их содержательное наполнение и воспитательные функции, после чего устанавливались связи между компонентами. Для сопоставления исторических форм с современными применялись сравнительный анализ и метод аналогий, позволившие соотнести принципы трудовой школы с организационными решениями действующей системы дополнительного образования. Понятийно-категориальный анализ применялся для разведения смежных терминов – труда как организующего начала, трудового обучения и общественно полезного труда, – смешение которых затрудняет корректное сопоставление исторического опыта с современными формами.

Систематизация полученного материала завершилась построением авторской типологии моделей включения трудового начала в дополнительные общеобразовательные программы; типология сконструирована методом моделирования на основе обобщения признаков, а не обследования конкретных объединений. Контент-анализ нормативных документов охватил Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в редакции Федерального закона от 4 августа 2023 г. № 479-ФЗ и Концепцию развития дополнительного образования детей до 2030 года, утверждённую распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. № 678-р, с изменениями, внесёнными распоряжением от 1 июля 2025 г. № 1745-р. Реальные образовательные организации, опросы и наблюдение за обучающимися в работе не использовались.

Эмпирическую базу сопоставительной части образовали действующие редакции нормативных и стратегических документов, регулирующих дополнительное образование детей, а также показатели охвата детей в возрасте от 5 до 18 лет, рассчитываемые в рамках федерального проекта «Успех каждого ребёнка» национального проекта «Образование» за 2024-2025 годы. Историческая часть опиралась на опубликованные характеристики опытных учреждений С.Т. Шацкого, реконструируемые по вторичным источникам. Формирование рабочего материала сопровождалось известной неравномерностью: степень детализации описаний разных компонентов колонийского уклада различается, что учитывалось при интерпретации.

Результаты и обсуждение

Реконструкция организационной модели С.Т. Шацкого требует обращения к ранним формам внешкольной работы, из которых она выросла. Опыт первых летних детских колоний в России, предшествовавший педагогическому эксперименту С.Т. Шацкого, задал саму идею выведения ребёнка из привычной городской среды в условия, где совместный труд и быт становятся содержанием воспитания (Щетинина, 2022). На этом основании сложилась колония «Бодрая жизнь», открытая в 1911 году, и сеть учреждений, объединённых позднее в Первую опытную станцию по народному образованию. Принципиальным отличием этих учреждений от современных им школ выступила организация всей жизни ребёнка, а не только его учебных занятий: труд, игра, искусство, умственная и социальная деятельность мыслились как взаимосвязанные стороны единого уклада.

Центральное место в этом укладе занимал труд, понятый не как профессиональная подготовка и не как самоцель, а как способ организации детского сообщества. Хозяйственно-бытовые и сельскохозяйственные занятия распределялись через самоуправление, а их результат имел зримое значение для жизни колонии. Влияние организационных решений С.Т. Шацкого на последующую практику устройства детской жизни прослеживается в исследованиях, посвящённых становлению детского движения (Дорошенко, 2024). Самоуправление выступало здесь не воспитательным приёмом, наложенным на труд извне, а условием, без которого труд утрачивал бы организующую силу.

Параллельно труду в укладе колонии разворачивались игра и художественная деятельность. Музыкальные занятия, хоровое пение и театр не дополняли трудовой режим извне, а уравновешивали его, насыщая совместную жизнь эмоциональным содержанием. Художественные ремёсла, соединяющие эстетическое и трудовое начала, и в современной трактовке рассматриваются как средство трудового воспитания в условиях непрерывного образования (Басхаева, 2025). Соединение труда с искусством отличало опытные учреждения от школ ремесленного типа, где изготовление

предмета не предполагало эстетического переживания.

Познавательная деятельность в учреждениях С.Т. Шацкого строилась от наблюдения окружающей среды и быта местного населения. Изучение хозяйства окрестных деревень, погружение в реальные условия жизни связывали отвлечённое знание с практикой. Эта средовая ориентация отличала опытную станцию от замкнутой школы и предвосхитила позднейшее понимание образовательной среды как воспитывающего фактора.

Современное состояние дополнительного образования детей задаёт иные условия для трудового начала. Возвращение трудового воспитания в правовое поле сопровождается осознанием того, что прежний инструментарий во многом утрачен, а новые задачи требуют переосмысления самого статуса труда в образовательной деятельности (Буйлова, 2024). В литературе отмечается, что трудовое воспитание в нынешней социокультурной ситуации сталкивается с сопротивлением как со стороны изменившихся представлений о детстве, так и со стороны организационных рамок учреждения (Романенко, 2024). Одновременно накапливается опыт формирования детских объединений, в которых продуктивная деятельность становится основой складывания коллектива (Исаева, 2025). Показатель охвата детей в возрасте от 5 до 18 лет дополнительным образованием, составлявший, по данным Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года, около 68% в 2015 году и превысивший 77% к 2021 году, при выходе на уровень свыше 80% не сопровождался пропорциональным расширением трудового содержания программ.

Образовательная политика последних лет обращается к наследию С.Т. Шацкого как к ресурсу обоснования воспитательных приоритетов (Яковлев, 2022а). Прочтение современного дополнительного образования через оптику его идей обнаруживает преемственность в части добровольности и ориентации на интерес ребёнка (Яковлев, 2022б). Обновление воспитательных ориентиров системы, фиксируемое в профессиональной литературе (Буйлова, 2022), смещает акцент с досуговой функции к воспитательной, что возвращает вопрос о месте труда в число первоочередных. Накопленные интерпретации, однако, остаются разрозненными и не сведены в модель, пригодную для проектирования программ.

Сопоставление приведённых интерпретаций обнаруживает не столько противоречие между ними, сколько различие исследовательских ракурсов. Организационно-дисциплинарное, социально-воспитательное и эстетическое прочтения наследия описывают разные стороны одного уклада, выхваченные из общей структуры и абсолютизированные. Историографический обзор показывает, что обращение к опыту С.Т. Шацкого устойчиво воспроизводит этот разрыв: отдельное исследование реконструирует обособленный компонент колонийской жизни, не восстанавливая связей между компонентами. Преодоление фрагментарности требует не выбора в пользу одной из трактовок, а перехода к системному описанию, в котором труд, игра, искусство, познание и социальная жизнь рассматриваются как взаимозависимые стороны единого целого. Переход к такому описанию открывает возможность прикладного использования наследия в проектировании современных программ, поскольку проектная задача обращена к системе деятельности, а не к её изолированному фрагменту.

Сведение реконструированных характеристик в единую структуру позволяет увидеть уклад опытных учреждений С.Т. Шацкого как систему взаимодополняющих компонентов, каждый из которых нёс собственную воспитательную функцию и одновременно поддерживал остальные. Разведение содержания деятельности и её функции обнаруживает, что труд в этой системе не противопоставлялся игре или искусству, а связывался с ними через общий организующий принцип – подчинённость жизни детского сообщества (табл. 1).

Таблица 1. Компоненты организации детской жизни в опытных учреждениях С.Т. Шацкого

Компонент уклада	Содержание деятельности	Воспитательная функция
Физический труд	Самообслуживание, работа в саду и огороде, благоустройство колонии, хозяйственные и ремонтные занятия	Освоение самоорганизации, формирование ответственности за общее дело
Игра	Свободная и организованная игровая	Снятие напряжения, развитие

	деятельность, подвижные и сюжетные игры	воображения, освоение социальных ролей
Искусство	Музыкальные занятия, хоровое пение, театр, изобразительная деятельность	Эстетическое развитие, эмоциональное насыщение коллективной жизни
Умственная деятельность	Наблюдение среды, чтение, обсуждение, элементарное исследование окружения	Формирование познавательного интереса, связь знания с практикой
Социальная жизнь	Самоуправление, распределение обязанностей, коллективное обсуждение правил	Освоение норм совместной жизни, развитие субъектной позиции
Охрана здоровья	Режим, гигиена, физические упражнения, пребывание на воздухе	Поддержание работоспособности, формирование культуры заботы о теле

Источник: составлено автором.

Распределение функций между компонентами уклада показывает, что воспитательная нагрузка труда обеспечивалась не самим фактом физического усилия, а его встроенностью в совместную жизнь. Самообслуживание и хозяйственные занятия приобретали смысл постольку, поскольку их результат сказывался на условиях существования всего сообщества. Изъятие труда из этого контекста, превращение его в изолированное трудовое занятие лишало бы труд той функции, ради которой он вводился.

Существенно, что компоненты уклада не выстраивались иерархически. Игра и искусство не подчинялись труду как вспомогательные средства, а уравновешивали его, предотвращая сведение жизни колонии к хозяйственной рутине. Охрана здоровья и социальная жизнь дополняли структуру, придавая ей устойчивость. Неиерархическая организация отличает рассматриваемую систему от позднейших моделей, в которых труд получал либо доминирующее, либо остаточное положение.

Реконструкция уклада обнаруживает свойство, существенное для последующего сопоставления: компоненты детской жизни не закреплялись за обособленными занятиями, а проникали друг в друга. Хозяйственная работа сопровождалась наблюдением и обсуждением её результата, художественные занятия вырастали из событий колонийского быта, познавательная деятельность опиралась на материал ближайшего окружения, а распределение обязанностей через самоуправление пронизывало все стороны совместной жизни. Взаимопроницаемость компонентов означает, что воспроизведение отдельно взятого элемента в современной программе не воссоздаёт системного эффекта. Перенос требует удержания связей между компонентами, а не их поэлементного копирования; вычленение труда из этой ткани оставляет от исторической модели лишь внешнюю форму занятия, лишённую организующей функции.

Перенос принципов исторической трудовой школы в современные условия требует их соотнесения с наличными организационными формами дополнительного образования. Прямое воспроизведение колонийского уклада невозможно: изменились и социальная среда, и институциональные рамки, и сам режим пребывания ребёнка в учреждении. Продуктивным выступает не копирование форм, а выявление функциональных соответствий между историческим принципом и современным организационным решением (табл. 2).

Таблица 2. Соотнесение принципов трудовой школы С.Т. Шацкого с формами современного дополнительного образования детей

Принцип трудовой школы	Историческая форма реализации	Аналог в современном дополнительном образовании
Труд как организующее	Хозяйственно-бытовой и	Проектная и продуктивная

начало детской жизни	сельскохозяйственный труд в колонии	деятельность объединений технической и художественной направленностей
Связь учреждения с окружающей средой	Изучение быта и хозяйства окрестного населения	Социально ориентированные программы, взаимодействие с местным сообществом
Детское самоуправление	Общее собрание, выборные обязанности	Активы объединений, ученическое соуправление, волонтёрские практики
Единство труда, игры и искусства	Чередование видов деятельности в режиме колонии	Интегрированные и разнонаправленные программы, событийные форматы
Опора на интерес и инициативу ребёнка	Свободный выбор занятий	Персонифицированный выбор программ, индивидуальные образовательные маршруты

Источник: составлено автором.

Сопоставление обнаруживает, что большинство принципов трудовой школы имеет современные функциональные аналоги, однако соответствие носит неполный характер. Проектная и продуктивная деятельность в объединениях технической и художественной направленностей воспроизводит идею труда как организующего начала, но утрачивает его связь с повседневным жизнеобеспечением сообщества: продукт детского труда чаще адресуется выставке или конкурсу, чем реальной потребности.

Наиболее уязвимым оказывается соответствие в части средовой работы. Историческое изучение быта окрестного населения опиралось на укоренённость учреждения в конкретной территории, тогда как современные социально ориентированные программы выстраиваются преимущественно вокруг разовых акций. Детское самоуправление, напротив, обнаруживает устойчивое соответствие: активы объединений и волонтёрские практики наследуют идею распределённой ответственности, хотя и в ослабленной форме.

Неполнота функциональных соответствий обнаруживает себя неодинаково в зависимости от направленности объединения. В технических и естественнонаучных программах труд сохраняет продуктивный характер, но тяготеет к индивидуальному результату, тогда как коллективное измерение, организующее жизнь сообщества, оказывается ослабленным. В программах художественной направленности удерживается связь труда с искусством, восходящая к колонийскому опыту, однако продукт чаще ориентирован на демонстрацию и конкурсную оценку, чем на нужды совместной жизни. Социально ориентированные программы ближе других подходят к средовой работе исторического прототипа, но их событийная организация препятствует той укоренённости в конкретной территории, которая придавала средовой деятельности воспитательный смысл. Сопоставление не даёт оснований говорить о полном разрыве традиции; оно фиксирует выборочное наследование, при котором современные формы удерживают отдельные принципы трудовой школы, утрачивая связывавшую их целостность.

Выявленная неполнота соответствий делает недостаточным простое указание на преемственность и требует инструмента, описывающего разные способы введения труда в современные программы. Предлагаемая авторская типология различает модели включения трудового начала не по содержанию деятельности, а по тому, какую функцию труд выполняет в программе и какому риску редукции он при этом подвержен (табл. 3).

Таблица 3. Авторская типология моделей включения трудового начала в дополнительные общеобразовательные программы

Модель	Ведущая характеристика	Преобладающая направленность	Риск редукции трудового начала
Ремесленно-продуктивная	Освоение ремесла через изготовление завершённого продукта	Художественная, техническая	Сведение к репродуктивному навыку без рефлексии
Проектно-преобразующая	Решение практической задачи, значимой для сообщества	Социально-гуманитарная, техническая	Подмена результата отчётной документацией
Сервисно-средовая	Поддержание и благоустройство образовательной среды	Надпрограммный уровень, все направленности	Превращение в дисциплинарную повинность
Профориентационно-пробная	Проба себя в профессионально окрашенной деятельности	Техническая, естественнонаучная	Ранняя узкая специализация в ущерб общему развитию

Источник: составлено автором.

Различение четырёх моделей фиксирует научную новизну предложенного подхода: вместо привычного деления программ по предметным направленностям вводится основание, связанное с воспитательной функцией труда. Ремесленно-продуктивная и проектно-преобразующая модели наиболее близки к историческому прототипу, поскольку в обеих труд завершается значимым результатом. Различие между ними состоит в адресате результата: в первой он замкнут на самом обучающемся и освоении ремесла, во второй обращён к сообществу.

Сервисно-средовая модель воспроизводит ту сторону опыта С.Т. Шацкого, которая в современной практике разработана слабее всего, – поддержание и благоустройство образовательной среды силами самих обучающихся. Именно эта модель сопряжена с наибольшим риском вырождения в дисциплинарную повинность, что обнаруживает уязвимость нормативного требования об участии в общественно полезном труде: при формальном исполнении труд теряет связь с интересом ребёнка и со значимостью результата. Профориентационно-пробная модель, удаляясь от исторического прототипа, ориентирована на раннюю профессиональную пробу и потому способна подменить общее развитие ребёнка узкой специализацией; её ценность определяется тем, насколько проба остаётся именно пробой, а не досрочным выбором траектории.

Предложенное различение моделей не предполагает их упорядочения по степени ценности. Каждая модель отвечает определённой образовательной задаче, и выбор между ними определяется не близостью к историческому прототипу, а соответствием возрасту обучающихся, профилю объединения и характеру ожидаемого результата. Типология служит средством проектной рефлексии: она позволяет разработчику программы установить, какую функцию выполняет вводимый труд и какому риску редукции он подвержен, прежде чем труд закрепится в содержании занятий. Аналитическая ценность предложенного основания состоит в том, что оно делает явной воспитательную функцию труда, которая в привычной классификации программ по предметным направленностям остаётся скрытой за тематикой деятельности.

Совместимость идей трудовой школы с действующей нормативной базой определяет границы их практического переноса. Сопоставление ключевых идей с ориентирами Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года показывает, что характер соответствия неоднороден: от прямого совпадения до чисто внешнего пересечения (табл. 4).

Таблица 4. Соответствие идей трудовой школы С.Т. Шацкого ориентирам действующей нормативной базы

Идея трудовой школы	Нормативный ориентир	Характер соответствия
Воспитательная природа труда	Единство обучения и воспитания, формирование трудолюбия (ФЗ-273 в ред. ФЗ № 479-ФЗ)	Прямое: труд трактуется как средство воспитания, а не как обучение ремеслу
Общественная значимость труда	Участие обучающихся в общественно полезном труде, содействие добровольчеству (ФЗ-273)	Прямое: ориентир на пользу для сообщества
Среда как воспитательный фактор	Целевая модель и навигаторы дополнительного образования (Концепция-2030)	Опосредованное: инфраструктурная логика частично замещает средовую работу
Самоорганизация детского сообщества	Ориентиры воспитания с учётом национальных целей до 2030 и 2036 годов	Частичное: субъектность декларируется, механизмы проработаны слабо
Доступность и охват	Охват детей 5-18 лет, персонифицированное финансирование (Концепция-2030)	Внешнее: количественные показатели не затрагивают содержания труда

Источник: составлено автором.

Прямое соответствие обнаруживается там, где речь идёт о воспитательной и общественной природе труда. Закреплённое единство обучения и воспитания и формирование трудолюбия как цель воспитания совпадают с исходной трактовкой труда у С.Т. Шацкого, понимавшего его как средство, а не как обучение ремеслу. Ориентир на участие обучающихся в общественно полезном труде воспроизводит идею общественной значимости результата.

Опосредованным и частичным оказывается соответствие в части среды и самоорганизации. Целевая модель и система навигаторов дополнительного образования выстраивают инфраструктурную доступность, однако инфраструктурная логика лишь отчасти замещает средовую работу, для которой важна укоренённость в конкретном сообществе. Декларируемая субъектность обучающегося не подкреплена проработанными механизмами самоуправления. Показатели охвата и персонифицированное финансирование, при всей их значимости для расширения доступности, остаются количественными ориентирами, не затрагивающими содержания труда.

Неоднородность соответствия между идеями трудовой школы и нормативными ориентирами очерчивает зону, в которой нормативное закрепление опережает методическое обеспечение. Правовая рамка признаёт воспитательную и общественную природу труда, однако оставляет открытым вопрос о том, как удержать связь труда со средой и с самоорганизацией сообщества при проектировании конкретной программы. Расхождение между прямым и внешним типами соответствия показывает, что близость формулировок нормативного документа к историческому принципу сама по себе не обеспечивает воспроизводства механизма, придававшего труду воспитательную силу. Нормативный ориентир задаёт допустимые границы, внутри которых содержательное решение остаётся за разработчиком программы и определяется его трактовкой назначения труда.

Соотнесение исторического опыта с современными формами обнаруживает закономерность, не сводимую к констатации преемственности. Идеи трудовой школы С.Т. Шацкого переносятся в дополнительное образование тем успешнее, чем полнее сохраняется функциональная связь труда с жизнью детского сообщества; там, где труд изымается из этой связи и превращается в отдельную программу или в обязанность, его воспитательный потенциал убывает.

Наибольшее расхождение между историческим прототипом и современной практикой пролегает по линии средовой работы и реальной значимости результата труда. Современная система располагает развитой инфраструктурой и широким охватом, но именно те стороны опыта С.Т. Шацкого, которые

обеспечивали воспитательную силу труда, – укоренённость в среде и обращённость к нуждам сообщества – воспроизводятся в ней наименее последовательно. Это смещение объясняет, почему нормативное возвращение трудового воспитания не сопровождается автоматическим восстановлением его воспитательной функции.

Установленная закономерность задаёт критерий оценки конкретных программных решений. Включение труда в дополнительную общеобразовательную программу воспроизводит наследие трудовой школы не тогда, когда в расписании возникает трудовая операция, а тогда, когда результат труда сохраняет значение за пределами учебной задачи и когда труд остаётся уравновешен прочими сторонами жизни объединения. Соотнесение с нормативной базой подтверждает, что правовые условия для такого воспроизводства созданы, тогда как методические средства, переводящие правовой ориентир в устройство программы, ещё предстоит выработать. Расхождение между наличием правовой рамки и недостаточностью методического оснащения очерчивает прикладной смысл выполненной реконструкции.

Заключение

Реконструировав уклад опытных учреждений С.Т. Шацкого как систему взаимосвязанных компонентов, удаётся определить труд в ней как организующее начало детской жизни, а не как обучение ремеслу или хозяйственную повинность. Воспитательная сила труда обеспечивалась его встроенностью в совместное существование сообщества и уравновешенностью игрой, искусством и познавательной деятельностью. Перенос этого механизма в современное дополнительное образование возможен при условии сохранения функциональной связи труда с жизнью объединения, а не при формальном введении трудовых программ. Отсюда следует, что мера воспроизводимости наследия определяется не количеством трудовых занятий в программе, а тем, удерживается ли в них значимость результата и связь труда с прочими сторонами совместной жизни.

Расхождение исследовательских трактовок, разводящее организационно-дисциплинарную, социально-воспитательную и эстетическую линии наследия, снимается при рассмотрении уклада как неиерархической системы. Ни одна из этих сторон не образует стержня, к которому сводятся остальные; труд, социальное воспитание и искусство связаны общим принципом подчинённости жизни детского сообщества. Спор о главном элементе системы оказывается следствием её фрагментарной реконструкции, а не свойством самого опыта.

Из такого понимания вытекает и оценка переносимости отдельных принципов. Те из них, что сохраняют связь труда со средой и с нуждами сообщества, обнаруживают наибольшую устойчивость при переносе, тогда как изолированные формы трудовой активности воспроизводятся с потерей функции. Различение устойчивых и неустойчивых при переносе принципов даёт разработчику программы основание не для механического воспроизведения исторических форм, а для проверки того, сохраняется ли в проектируемом занятии связь труда с жизнью объединения.

Если различать модели включения трудового начала по выполняемой функции, а не по предметной направленности программы, основание для проектирования трудового содержания в дополнительном образовании меняется. Ремесленно-продуктивная и проектно-преобразующая модели сохраняют близость к историческому прототипу за счёт значимого результата деятельности; сервисно-средовая модель воспроизводит наименее разработанную сторону опыта и одновременно несёт наибольший риск вырождения в дисциплинарную повинность; профориентационно-пробная модель, удаляясь от прототипа, способна подменить общее развитие ребёнка ранней специализацией. Соотнесение этих моделей с действующей нормативной базой показывает, что закреплённое единство обучения и воспитания и требование участия в общественно полезном труде создают правовую рамку, совместимую с воспитательной трактовкой труда, но не обеспечивают её содержательного наполнения. Инфраструктурные механизмы развития системы – целевая модель, навигаторы, персонифицированное финансирование – расширяют доступность, не затрагивая того, ради чего труд вводится в программу.

Совместимость наследия трудовой школы с современными условиями определяется не степенью его актуальности, а сохранностью механизма, посредством которого труд организовывал

детскую жизнь. Этот механизм воспроизводим в дополнительном образовании ровно в той мере, в какой результат детского труда сохраняет значение для сообщества, а сам труд остаётся уравновешен игрой, искусством и познанием в едином укладе объединения. Нормативной опорой такого воспроизводства выступает единство обучения и воспитания, закреплённое Федеральным законом от 4 августа 2023 г. № 479-ФЗ.

Список литературы

1. Басхаева И.И. Художественные ремёсла как средство трудового воспитания детей в условиях непрерывного образования // Исследовательская работа школьников. 2025. № 1 (89). С. 21-26.
2. Буйлова Л.Н. Воспитание в дополнительном образовании детей: новые ориентиры и акценты // Про-ДОД. 2022. № 5(41). С. 13-24.
3. Буйлова Л.Н. Изменения в трудовом воспитании школьников: новые задачи // Про-ДОД. 2024. № 4 (52). С. 5-15.
4. Быков А.К. Социальное воспитание детей в творческом наследии С.Т. Шацкого и современность // Журнал психолого-педагогических исследований. 2023. № 1 (1). С. 5-11.
5. Голованов В.П. Воспитательная модель современного дополнительного образования детей // Про-ДОД. 2021. № 4 (34). С. 5-14.
6. Голованов В.П. К вопросу о стратегии и тактике современного дополнительного образования детей: через призму тридцатилетнего юбилея // Про-ДОД. 2022. № 1 (37). С. 5-15.
7. Дорошенко С.И., Малик Е.С. Влияние педагогических взглядов С.Т. Шацкого на организацию детской жизни в период становления пионерской организации (1922-1929) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2024. № 1. С. 127-134.
8. Исаева Н.А., Музыченко А.Н., Музыченко Е.П. Формирование детского творческого коллектива в системе дополнительного образования // Исследовательская работа школьников. 2025. № 2 (90). С. 37-44.
9. Липский В.Н. Развитие методологии эстетического формирования личности в экспериментально-педагогическом творчестве С.Т. Шацкого // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 212-220.
10. Лубский А.А. Актуализация педагогического наследия С.Т. Шацкого в исследованиях 2010 – начала 2020-х годов // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 4 (82). С. 25-32.
11. Романенко В.А., Карпович И.А., Глушкова О.Г. Трудовое воспитание: почему важно, почему сложно и как это возможно в современной ситуации развития // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2024. Т. 7. № 2. С. 106-115.
12. Смирнов И.П. Детские трудовые колонии – предтеча советской педагогики (Шацкий С.Т.) // Казанский педагогический журнал. 2021. № 2 (145). С. 7–19.
13. Щетинина Н.П., Слепенкова Е.А. Первый опыт создания детских летних колоний в России и его влияние на педагогический эксперимент С.Т. Шацкого // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 38-46.
14. Яковлев Д.Е. Актуальность педагогических идей С.Т. Шацкого для современной образовательной политики // Педагогическое искусство. 2022а. № 1. С. 51-63.
15. Яковлев Д.Е. Современное дополнительное образование детей через призму идей С.Т. Шацкого (к 110-летию открытия детской колонии «Бодрая жизнь») // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2022б. № 1. С. 160-169.

Implementation of the ideas of S.T. Shatsky's labor school in the modern system of additional education for children

Ekaterina O. Sarukhanyan
Specialist Expert
K.G. Razumovsky Moscow State University of Technology and Management (First Cossack University)
Moscow, Russia
e.saruhanyan@mail.ru
ORCID 0009-0000-7587-1175

Viktor M. Vyachistov
Senior Lecturer
K.G. Razumovsky Moscow State University of Technology and Management (First Cossack University)
Moscow, Russia
vyachistov@mgutm.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.06.2026
Accepted 25.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 37.035.3
DOI 10.25726/y2690-5350-5716-r
EDN EGOWND
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The return of labor education to the regulatory framework of Russian education has sharpened the question of the methodological support of the labor component within the system of children's additional education, where the educational potential of labor long remained underdeveloped. The divergence of scholarly interpretations of S.T. Shatsky's pedagogical legacy, which separates its organizational-disciplinary, social-educational, and aesthetic lines, complicates its applied use. The aim of the study is to reconstruct the organizational principles of S.T. Shatsky's labor school as an integral system and to determine the limits of their transfer into the practice of contemporary additional education. Historical-pedagogical reconstruction, a structural-functional approach, comparative analysis, the method of analogy, and modeling are applied; a content analysis of the current regulatory framework is carried out. The order of the experimental institutions is restored as a non-hierarchical system of complementary components, in which labor functions as the organizing principle of children's life, balanced by play, art, and cognitive activity. An original typology of models for incorporating the labor component into supplementary general education programs is proposed, distinguishing them by the function performed and by the risk of reduction. Comparison with regulatory guidelines reveals predominantly direct correspondence regarding the educational nature of labor and only partial correspondence regarding environmental work and self-organization. The reproducibility of the labor school's legacy is determined not by the degree of its relevance but by the preservation of the mechanism through which labor organized children's life and retained the significance of its result for the community.

Keywords

S.T. Shatsky, labor school, labor education, children's additional education, experimental station for public education, educational environment, children's self-government, typology of programs.

References

1. Baskhaeva I.I. Artistic crafts as a means of labor education of children in the context of continuing education // Research Work of Schoolchildren. 2025. № 1 (89). pp. 21-26.
2. Builova L.N. Upbringing in children's additional education: new guidelines and accents // Pro-DOD. 2022. № 5 (41). pp. 13-24.
3. Builova L.N. Changes in the labor education of schoolchildren: new tasks // Pro-DOD. 2024. № 4 (52). pp. 5-15.
4. Bykov A.K. Social upbringing of children in the creative legacy of S.T. Shatsky and the present day // Journal of Psychological and Pedagogical Research. 2023. № 1 (1). pp. 5-11.
5. Golovanov V.P. The educational model of modern children's additional education // Pro-DOD. 2021. № 4 (34). pp. 5-14.
6. Golovanov V.P. On the strategy and tactics of modern children's additional education: through the prism of the thirtieth anniversary // Pro-DOD. 2022. № 1 (37). pp. 5-15.
7. Doroshenko S.I., Malik E.S. The influence of S.T. Shatsky's pedagogical views on the organization of children's life during the formation of the pioneer organization (1922-1929) // Immanuel Kant Baltic Federal University Bulletin. Series: Philology, Pedagogy, Psychology. 2024. № 1. pp. 127-134.
8. Isaeva N.A., Muzychenko A.N., Muzychenko E.P. The formation of a children's creative collective in the system of additional education // Research Work of Schoolchildren. 2025. № 2 (90). pp. 37-44.
9. Lipsky V.N. The development of the methodology of the aesthetic formation of personality in the experimental pedagogical work of S.T. Shatsky // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2023. № 5 (134). pp. 212-220.
10. Lubsky A.A. The actualization of S.T. Shatsky's pedagogical legacy in studies of the 2010s – early 2020s // Innovative Projects and Programs in Education. 2022. № 4 (82). pp. 25-32.
11. Romanenko V.A., Karpovich I.A., Glushkova O.G. Labor education: why it is important, why it is difficult, and how it is possible in the modern situation of development // Kaluga University Bulletin. Series 1. Psychological Sciences. Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 7. № 2. pp. 106-115.
12. Smirnov I.P. Children's Labor Colonies as a Forerunner of Soviet Pedagogy (Shatsky S.T.) // Kazan Pedagogical Journal. 2021. No. 2 (145). pp. 7-19.
13. Shchetinina N.P., Slepenkova E.A. The First Experience of Creating Children's Summer Colonies in Russia and Its Influence on the Pedagogical Experiment of S.T. Shatsky // Psychological and Pedagogical Search. 2022. № 1 (61). pp. 38-46.
14. Yakovlev D.E. The relevance of S.T. Shatsky's pedagogical ideas for modern educational policy // Pedagogical Art. 2022a. № 1. pp. 51-63.
15. Yakovlev D.E. Modern children's additional education through the prism of S.T. Shatsky's ideas (on the 110th anniversary of the opening of the Bodraya Zhizn children's colony) // Conferentium ASOU: Collection of Scientific Works and Materials of Scientific and Practical Conferences. 2022b. № 1. pp. 160-169.

Конструктивная агрессивность как психолого-педагогический ресурс формирования навыков ассертивного поведения обучающихся в условиях современной образовательной среды

Елена Михайловна Бурнаева
Кандидат культурологии, доцент
Высшая школа естественных наук, математики и информационных технологий, Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
001681@togudv.ru
ORCID 0000-0002-6633-0040

Поступила в редакцию 18.06.2026
Принята 30.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 37.015.3
DOI 10.25726/e4180-5350-0072-o
EDN EHSDAH
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Рост агрессивных проявлений в образовательной среде традиционно осмысляется в логике профилактики и коррекции, тогда как энергетический и мотивационный потенциал агрессивности остаётся вне педагогического оборота. Сложившееся противоречие между однозначно негативной трактовкой агрессивности и необходимостью формировать у обучающихся навыки уверенного, отстаивающего собственные интересы поведения определяет постановку вопроса о конструктивной агрессивности как управляемом психолого-педагогическом ресурсе. Цель работы состоит в построении структурно-функциональной модели, связывающей конструктивную агрессивность с навыками ассертивного поведения и условиями современной образовательной среды. Использованы понятийно-категориальный анализ, систематизация, сравнительно-сопоставительный метод, структурно-функциональное моделирование и контент-анализ нормативных документов образования. Предложено разграничение деструктивной агрессивности, конструктивной агрессивности и ассертивности по направленности, отношению к социальной норме и результату для субъекта и среды. Выделены мотивационно-целевой, эмоционально-регулятивный, поведенческо-коммуникативный и рефлексивный компоненты конструктивной агрессивности и установлено их соответствие конкретным ассертивным навыкам и метапредметным результатам федеральных государственных образовательных стандартов. Полученное сопоставление показывает, что переход от агрессивности к ассертивности достигается переадресацией самоутверждающей активности на социально приемлемые цели средствами уже действующих педагогических инструментов, что снимает ложную дилемму между безопасностью среды и субъектностью обучающегося.

Ключевые слова

конструктивная агрессивность, ассертивное поведение, образовательная среда, самоутверждающая активность, субъектность обучающегося, психолого-педагогический ресурс, метапредметные результаты, средовой подход.

Введение

Агрессивные проявления обучающихся остаются одной из наиболее устойчивых тем отечественной педагогической психологии, и в подавляющем большинстве работ они осмысляются в

рамке угрозы, подлежащей профилактике, купированию или коррекции. Понятийное основание такой рамки задано трактовкой агрессии как разнородного по природе и формам явления; содержательный разбор видов и форм агрессивности, выполненный А.П. Андруником и И.А. Смородинсковой (Андруник, 2022), показывает, что под общим термином объединяются разнопорядковые феномены – от деструктивного причинения вреда до социально нейтральной настойчивости. При переносе этого различения в плоскость образовательной среды теоретические основания феномена агрессивного поведения, систематизированные Е.С. Малиновским, С.Г. Молчановым и С.К. Ангеловской (Малиновский, 2022), обнаруживают связь не только с дезадаптацией, но и с практиками позитивной социализации. Эмпирическая картина, представленная Р.А. Андриановой (Андрианова, 2024), фиксирует распространённость агрессивных эпизодов в школе и вузе и одновременно их функциональную неоднородность.

Дискуссионным остаётся вопрос о том, исчерпывается ли агрессивность негативным полюсом. Изучение агрессии как маркера адаптивного поведения, предпринятое А.И. Соколовой и Ю.Н. Тарасовой (Соколова, 2021), связывает отдельные её проявления с психологической готовностью к профессиональной деятельности, а не с отклонением. Близкую позицию занимают О.А. Карабинская с соавторами (Карабинская, 2022), выделяя социально приемлемые виды агрессии у студентов и тем самым отделяя инструментальную, направленную на преодоление препятствия активность от враждебности. Сосуществование двух трактовок – агрессивности как патологизируемого дефицита саморегуляции и агрессивности как ресурса достижения – порождает теоретическую коллизию, которая до сих пор не разрешена на уровне педагогического инструментария. Практика чаще выбирает путь подавления.

Параллельно в образовательной повестке усиливается запрос на формирование у обучающихся уверенного, отстаивающего собственную позицию поведения. Навык сказать «нет», обозначить границы, заявить о несогласии без перехода к враждебности относится к ассертивности, а её дефицит оборачивается либо пассивной уступчивостью, либо срывом в деструктивные формы. Несоответствие между декларируемой целью воспитания субъектной, самостоятельной личности и сохраняющейся установкой на минимизацию любой напористости обучающегося образует второе противоречие, на которое опирается настоящая работа. Если самоутверждающая активность подавляется как таковая, источник ассертивного поведения иссякает вместе с источником агрессивного.

Гипотеза работы состоит в том, что конструктивная агрессивность – не остаточная, терпимая форма агрессии, а самостоятельный психолого-педагогический ресурс, энергия и направленность которого при определённых условиях образовательной среды переадресуются в навыки ассертивного поведения. Цель – построить структурно-функциональную модель, в которой компоненты конструктивной агрессивности соотнесены с конкретными ассертивными навыками и с требованиями к личностным и метапредметным результатам, закреплёнными в нормативной базе образования. Научная новизна состоит в авторском разграничении деструктивной агрессивности, конструктивной агрессивности и ассертивности как точек единого континуума самоутверждающей активности и в матрице соответствия компонентов ресурса педагогическим средствам их развития.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена средствами понятийно-категориального и сравнительно-сопоставительного анализа, систематизации и обобщения теоретических положений, структурно-функционального моделирования и контент-анализа нормативных документов сферы образования. Понятийно-категориальный анализ применён к терминам «агрессия», «агрессивность», «конструктивная агрессивность» и «ассертивность» с целью развести их объёмы и зафиксировать смысловые границы; концептуальное основание различения конструктивной и деструктивной составляющих восходит к разработкам Э. Фромма, разделившего доброкачественную, оборонительную агрессию и злокачественную деструктивность, и к положению К. Лоренца о приспособительной функции агрессивной активности. Опора на отечественную традицию деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) задаёт рассмотрение самоутверждающей активности как

преобразуемой в высшие формы через присвоение культурных средств.

Структурно-функциональное моделирование использовано для выделения компонентов конструктивной агрессивности и установления функциональных связей между ними, навыками ассертивного поведения и средовыми условиями. Сравнительно-сопоставительный метод применён к позициям отечественных исследователей, трактующих агрессивность как ресурс, и к зарубежным концепциям ассертивного тренинга (А. Солтер, Дж. Вольпе, Р. Альберти и М. Эммонс, М. Смит), а также к идеям самодетерминации, восходящим к работам Э. Деси и Р. Райана. Метод аналогий привлечён для переноса модели переадресации энергии из теории совладания в плоскость педагогического проектирования. Процедура моделирования включала выделение различительных параметров самоутверждающей активности, разведение по этим параметрам трёх её состояний, декомпозицию конструктивной агрессивности на функциональные компоненты и установление соответствий между компонентами, ассертивными навыками, педагогическими средствами и нормативно закреплёнными результатами образования. Реальные эксперименты, опросы обучающихся и работа с конкретными образовательными организациями не проводились; предметом служат теоретические конструкты и тексты нормативных актов.

Эмпирической базой контент-анализа послужили федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного и среднего общего образования – приказы Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 и № 287, приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413; профессиональный стандарт «Педагог» (приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н в редакции от 5 августа 2016 г.); профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (приказ от 24 июля 2015 г. № 514н); профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования» (приказ от 21 марта 2025 г. № 136н, зарегистрирован в Министерстве юстиции 25 апреля 2025 г., введён в действие с 1 сентября 2025 г.). Целевые ориентиры соотнесены со Стратегией развития образования Российской Федерации на период до 2036 года, реализуемой этапами 2026-2030 и 2031-2036 годов.

Результаты и обсуждение

Разведение объёмов исходных понятий образует отправную точку модели. Агрессия понимается как поведенческий акт, агрессивность – как относительно устойчивое свойство личности, выражающее готовность к такому акту. Е.А. Белякова и С.Ш. Цакаев (Белякова, 2021) описывают конструктивную агрессивность как активность личности, направленную на достижение цели, и тем самым задают признак, отличающий её от враждебности: предметом выступает не причинение вреда другому, а преодоление препятствия на пути к результату. При таком прочтении агрессивность сближается с настойчивостью, инициативностью и способностью отстаивать позицию, то есть с тем кругом проявлений, который в иной терминологии описывается как ассертивность. Граница между ними проходит по отношению к социальной норме и к интересам другого, тогда как интенсивность напора у конструктивной агрессивности и у ассертивности способна совпадать. Различие смещается из количественной плоскости в плоскость направленности активности и принимаемой субъектом ответственности за её последствия.

Накоплен ряд наблюдений, подтверждающих функциональную неоднородность агрессивности у обучающихся. Н.В. Шутова и Ю.Ф. Курзюкова (Шутова, 2022) фиксируют, что выраженность агрессивных проявлений студентов изменяется неравномерно от курса к курсу и не сводится к линейному снижению по мере адаптации к вузу. М.В. Науменко и С.В. Жолудева (Науменко, 2023) обнаруживают различия в проявлении агрессии у студентов творческих и технических специальностей, что косвенно свидетельствует о связи агрессивности с характером деятельности, а не только с дезадаптацией. Выраженность различных составляющих и форм агрессивности, описанная Н.А. Фоминой и Е.В. Кротенко (Фомина, 2021) на материале девиантных подростков, демонстрирует, что даже в крайних случаях агрессивность распадается на разнородные компоненты, часть которых поддаётся переадресации. Однородного «уровня агрессии» не существует.

Связь самоутверждающей активности с достижением подтверждается и со стороны мотивации. Е.С. Глазова (Глазова, 2025) описывает взаимосвязь агрессивности и мотивации достижения успеха у студентов, по всей видимости указывающую на общий энергетический источник напористого и результат-ориентированного поведения. Этот результат согласуется с приведёнными выше наблюдениями о связи отдельных проявлений агрессии с готовностью к профессиональной деятельности и о выделении социально приемлемых её видов, функционально близких к инструментальной активности, направленной на преодоление препятствия. Совокупность данных о положительной сопряжённости агрессивности с мотивацией достижения и с адаптивным поведением складывается в пользу трактовки агрессивности как амбивалентного ресурса, вектор которого определяется условиями среды, а не как однозначного дефекта саморегуляции, подлежащего устранению.

Ассертивная сторона континуума разработана в работах, прямо адресованных образовательной практике. А.В. Новиков (Новиков, 2024) рассматривает конструктивную агрессивность в формировании навыков ассертивного поведения обучающихся высшей школы и обосновывает педагогическую продуктивность опоры на напористую активность при выработке умения отстаивать позицию. Я.Н. Лёксина (Лёксина, 2024) описывает формирование навыков ассертивного поведения подростков, а А.В. Долта (Долта, 2022) – формирование ассертивности у обучающихся среднего профессионального образования, фиксируя дефицит уверенного поведения как самостоятельную педагогическую проблему. Стратегии условно-конструктивного и условно-неконструктивного совладания с гневом у студентов, изученные Я.И. Веричевой, О.Н. Веричевой и М.В. Сапоровской (Веричева, 2025), показывают, что одно и то же аффективное состояние реализуется через различающиеся по знаку поведенческие стратегии. Выбор стратегии и есть точка педагогического влияния.

Средовое измерение проблемы задаёт условия, при которых переадресация энергии становится возможной. В.В. Гагай (Гагай, 2024) связывает жизнеутверждающий потенциал личности с психологической безопасностью обучающихся, обозначая зависимость конструктивных форм самоутверждения от характеристик среды. Отсюда вытекает положение, организующее дальнейший разбор: конструктивная агрессивность реализуется как ресурс лишь в среде, которая допускает легитимное предъявление несогласия и располагает средствами его оформления. Систематизация перечисленных позиций позволяет перейти от описания феномена к его структурному разложению и развести три состояния самоутверждающей активности по ряду различительных параметров (табл. 1).

Таблица 1. Разграничение деструктивной агрессивности, конструктивной агрессивности и ассертивности по различительным параметрам

Параметр	Деструктивная агрессивность	Конструктивная агрессивность	Ассертивность
Направленность активности	на причинение вреда, подавление, разрушение	на преодоление препятствия и достижение цели	на отстаивание собственных интересов с учётом интересов другого
Отношение к социальной норме	нарушение нормы, выход за её границы	балансирование на границе нормы, ситуативная допустимость	удержание в пределах нормы и правил коммуникации
Эмоциональный фон	враждебность, гнев без регуляции	напряжение и азарт при частичной регуляции	уверенность при сохранённой регуляции
Учёт позиции другого	игнорируется или подавляется	учитывается избирательно, инструментально	признаётся как равноправная
Результат для субъекта	краткосрочное снятие напряжения, нарастание отчуждения	достижение результата с риском конфликта	достижение результата с сохранением отношений

Результат для образовательной среды	снижение психологической безопасности	амбивалентное влияние, зависящее от оформления	повышение продуктивности взаимодействия

Источник: составлено автором.

Сопоставление по различительным параметрам обнаруживает, что деструктивная агрессивность и ассертивность располагаются на противоположных полюсах единого континуума самоутверждающей активности, а конструктивная агрессивность занимает промежуточное, переходное положение. Решающим оказывается направленность энергии и отношение к интересам другого, тогда как её количество вдоль континуума сохраняется: при движении от полюса к полюсу напористость остаётся, но меняется способ обращения с социальной нормой и с позицией партнёра по взаимодействию. Деструктивный полюс характеризуется присвоением приоритета собственной цели при обесценивании интересов другого, ассертивный – удержанием собственной цели с одновременным признанием равноправия партнёра, а промежуточная область фиксирует состояние, в котором напор уже отделён от враждебности, но ещё не оснащён устойчивыми формами социально приемлемого предъявления. Промежуточный статус конструктивной агрессивности и делает её педагогически значимой: из этого состояния возможен управляемый переход к ассертивности без потери исходной активности, тогда как попытка перевести обучающегося с деструктивного полюса сразу к ассертивному наталкивается на отсутствие промежуточного звена и потому чаще терпит неудачу.

Континуальная трактовка снимает ложную дилемму, при которой педагог вынужден выбирать между безопасностью среды и поддержкой субъектности обучающегося. Подавление агрессивности ради безопасности одновременно гасит источник ассертивного поведения, поскольку оба полюса питаются общей самоутверждающей активностью. Продуктивная стратегия состоит в смещении обучающегося по континууму – от деструктивного полюса к ассертивному через промежуточную область конструктивной агрессивности – при сохранении самой активности как энергетического ресурса. Отказ от гашения активности меняет и позицию педагога: задача перестаёт сводиться к фиксации и пресечению нарушений и приобретает характер сопровождения, при котором каждое проявление напора рассматривается как точка возможного смещения к социально приемлемому полюсу. Такое смещение требует выделения внутренней структуры ресурса, поскольку без неё остаётся неясным, на какой конкретный компонент активности следует воздействовать для перевода обучающегося в ассертивный режим (табл. 2).

Таблица 2. Компонентный состав конструктивной агрессивности как психолого-педагогического ресурса

Компонент	Психологическое содержание	Проявление в образовательной среде
Мотивационно-целевой	направленность активности на достижение значимой цели и преодоление препятствия	постановка учебной задачи как личной, готовность к усилию при затруднении
Эмоционально-регулятивный	осознание и удержание гнева и напряжения без перехода к враждебности	распознавание собственного аффекта, отсроченная реакция, саморегуляция в конфликте
Поведенческо-коммуникативный	владение формами прямого, но не разрушительного предъявления позиции	аргументированное несогласие, отказ без агрессии, инициативное высказывание
Рефлексивный	оценка последствий собственной активности для себя и для других	анализ результата взаимодействия, коррекция способа предъявления позиции

Источник: составлено автором.

Выделенные компоненты неравноценны по управляемости средствами образовательной среды.

Мотивационно-целевой компонент задаёт энергию и вектор активности и менее других поддаётся прямому формированию, поскольку коренится в системе личностных смыслов; педагогическое влияние здесь опосредовано через содержание деятельности, которое либо предоставляет легитимную цель для напора, либо оставляет его без предметного приложения. При отсутствии предметного приложения мотивационный заряд сохраняется и переадресуется к случайным объектам, что внешне воспроизводит картину немотивированной агрессии. Эмоционально-регулятивный компонент, напротив, развивается относительно прямо – через освоение приёмов распознавания и отсрочки аффекта, и его дефицит чаще всего переводит конструктивную агрессивность в деструктивную. Несформированная регуляция обнуляет потенциал остальных компонентов: при сохранной мотивации и освоенных коммуникативных формах нагрузка превышает порог удержания аффекта, и поведение соскальзывает к враждебному полюсу прежде, чем рефлексивный контур успевает вмешаться.

Поведенческо-коммуникативный компонент образует ту область, в которой конструктивная агрессивность непосредственно смыкается с ассертивностью: владение формами прямого, но не разрушительного предъявления позиции и есть операциональное ядро уверенного поведения. Рефлексивный компонент выполняет функцию обратной связи, позволяя обучающемуся соотносить избранный способ действия с его последствиями и корректировать поведение в сторону ассертивного полюса. Между компонентами существует функциональная зависимость: рефлексия без регуляции остаётся констатацией, а коммуникативные формы без мотивационного основания превращаются в формальный набор приёмов. Поэтому развитие ресурса требует одновременного, а не последовательного воздействия на компоненты.

Установленная структура позволяет соотнести каждый компонент с конкретными навыками ассертивного поведения. Такое соотнесение переводит общее положение о переадресации энергии в плоскость операциональных задач педагога и обнаруживает, что ассертивный навык опирается, как правило, на несколько компонентов одновременно. Опора отдельного навыка сразу на несколько оснований объясняет устойчивость дефицита уверенного поведения при изолированном тренинге отдельных умений: отработка внешней формы высказывания без сопутствующего развития регуляции и мотивационного основания даёт неустойчивый результат, разрушающийся при первой же значимой нагрузке. Соотнесение компонентов с навыками задаёт, кроме того, диагностический ориентир, позволяя по характеру затруднения обучающегося судить о недоразвитии определённого звена структуры, а не о навыке как неделимом образовании.

Таблица 3. Соответствие компонентов конструктивной агрессивности навыкам ассертивного поведения

Навык ассертивного поведения	Ведущий компонент	Поддерживающие компоненты
Аргументированное предъявление несогласия	поведенческо-коммуникативный	мотивационно-целевой, эмоционально-регулятивный
Отказ без чувства вины и без агрессии	эмоционально-регулятивный	поведенческо-коммуникативный, рефлексивный
Инициативное высказывание и постановка вопроса	мотивационно-целевой	поведенческо-коммуникативный
Удержание позиции под давлением группы	эмоционально-регулятивный	мотивационно-целевой, рефлексивный
Конструктивное завершение конфликта	рефлексивный	эмоционально-регулятивный, поведенческо-коммуникативный

Источник: составлено автором.

Матрица соответствия обнаруживает асимметрию опоры различных навыков на компоненты ресурса. Навыки, связанные с противостоянием внешнему давлению, — удержание позиции в группе и отказ – опираются прежде всего на эмоционально-регулятивный компонент, тогда как навыки

инициативного действия ведущим основанием имеют мотивационно-целевой компонент. Отсюда вытекает методическое следствие: дефицит конкретного ассертивного навыка указывает на недоразвитие определённого компонента, и коррекция должна адресоваться этому компоненту, а не навыку как таковому. Тренировка внешней формы при несформированной регуляции воспроизводит срыв в деструктивную реакцию под нагрузкой. Асимметрия означает также, что один и тот же педагогический приём по-разному результативен для разных навыков: средство, эффективно нагружающее регулятивный компонент, мало продвигает инициативность, и наоборот, вследствие чего подбор средств не может строиться по принципу универсального тренинга и требует соотнесения с тем компонентом, дефицит которого выявлен у конкретного обучающегося или группы.

Завершающее звено модели связывает компоненты ресурса со средствами их развития и с нормативно закреплёнными результатами образования. Соотнесение с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов показывает, что задача формирования ассертивного поведения уже присутствует в нормативной рамке под именем личностных и метапредметных результатов и не вносится в образовательный процесс как дополнительное требование. Для её решения достаточно переориентировать действующие педагогические средства, придав им направленность на оформление самоутверждающей активности обучающегося. Нормативное основание тем самым легитимирует работу с напористостью и переводит её из разряда дисциплинарных издержек в разряд планируемых образовательных результатов (табл. 4).

Таблица 4. Соответствие педагогических средств, формируемых ассертивных навыков и нормативных оснований

Педагогическое средство	Формируемый навык	Нормативное основание
Учебная дискуссия и дебаты с регламентом	аргументированное несогласие, удержание позиции	метапредметные результаты ФГОС основного и среднего общего образования
Групповой проект с распределением ролей	инициативное высказывание, согласование интересов	личностные и метапредметные результаты ФГОС
Тьюторское сопровождение и индивидуальная траектория	постановка собственной цели, отстаивание выбора	трудовые функции профессионального стандарта педагога
Рефлексивные практики и обратная связь	оценка последствий, коррекция способа действия	трудовые функции профстандарта педагога-психолога
Медиативные и согласительные процедуры	конструктивное завершение конфликта, отказ без агрессии	целевые ориентиры Стратегии развития образования до 2036 года

Источник: составлено автором.

Сопоставление средств с нормативными основаниями подтверждает рабочее положение модели: ни одно из перечисленных педагогических средств не требует введения обособленной антиагрессивной подсистемы. Учебная дискуссия, групповой проект, тьюторское сопровождение, рефлексивные практики и согласительные процедуры входят в обычный арсенал современной школы и профессионального образования. Их педагогический потенциал в отношении ассертивности раскрывается при смене целевой установки – когда напористость обучающегося трактуется как материал для оформления в социально приемлемую форму, а не как нарушение дисциплины, подлежащее пресечению. Средовой подход здесь смыкается с деятельностным: легитимная цель и культурно заданное средство её достижения преобразуют исходную самоутверждающую активность. Смена установки не требует дополнительных ресурсов и затрагивает прежде всего интерпретацию педагогом наблюдаемого поведения, что делает предлагаемый подход реализуемым в границах действующей организации образовательного процесса.

Распределение средств по компонентам ресурса оказывается неравномерным, и это распределение объясняет частые неудачи изолированных тренингов уверенности. Медиативные и согласительные процедуры нагружают преимущественно эмоционально-регулятивный и рефлексивный компоненты, дискуссия с регламентом – поведенческо-коммуникативный, проектная работа – мотивационно-целевой. Поскольку развитый ассертивный навык опирается на несколько компонентов одновременно, результативным оказывается согласованное сочетание средств в образовательной среде, тогда как отдельная методика покрывает лишь часть структуры ресурса. Дискуссия, не подкреплённая рефлексией, закрепляет внешнюю напористость без регуляции; рефлексия без поля для инициативы остаётся умозрительной; проект без согласительных процедур оставляет необработанными конфликтные эпизоды. Эффект достигается на пересечении средств, и проектирование образовательной среды состоит в обеспечении такого пересечения на протяжении достаточно длительного отрезка обучения.

Особое положение занимает регулятивный компонент, выступающий условием перехода по континууму. При сформированной саморегуляции напористая активность реализуется в ассертивной форме; при несформированной – тот же мотивационный заряд под нагрузкой соскальзывает к деструктивному полюсу. Отсюда следует, что психологическая безопасность образовательной среды и развитие саморегуляции обучающегося взаимно обусловлены и не вступают в противоречие: среда, допускающая легитимное предъявление несогласия, создаёт ситуации, в которых регуляция тренируется, а натренированная регуляция, в свою очередь, поддерживает безопасность среды. Возникает положительная обратная связь, которая обеспечивает устойчивость результата без постоянного внешнего контроля. Зависимость от средовых условий ограничивает перенос результата: вне среды, допускающей предъявление несогласия, сформированный навык лишается поля применения и постепенно угасает, что задаёт требование к устойчивости средовых характеристик во времени.

Полученное соотнесение компонентов, навыков и средств складывается в пользу интегративной трактовки самоутверждающей активности, обозначенной во введении. Агрессивность и ассертивность перестают быть противоположностями, требующими взаимоисключающих педагогических ответов, и оказываются разными режимами одного ресурса, переключение между которыми управляется условиями среды и степенью сформированности саморегуляции. Промежуточная область конструктивной агрессивности приобретает при этом операциональный смысл, выходящий за пределы терминологического уточнения: она обозначает то состояние обучающегося, работа с которым даёт наибольший педагогический эффект при наименьшем сопротивлении. Предложенная модель остаётся теоретической конструкцией, согласованной с нормативной базой и с накопленными в литературе наблюдениями, и задаёт рамку для последующей операционализации компонентов ресурса в диагностических и проектировочных задачах педагога.

Заключение

Проведённое разграничение деструктивной агрессивности, конструктивной агрессивности и ассертивности как точек единого континуума самоутверждающей активности показывает, что качественное различие между ними определяется не интенсивностью энергии, а её направленностью, отношением к социальной норме и учётом позиции другого. Конструктивная агрессивность занимает в этом ряду переходное положение и по этой причине пригодна для педагогической работы, поскольку допускает управляемое смещение обучающегося к ассертивному полюсу без утраты исходной активности.

Выделение мотивационно-целевого, эмоционально-регулятивного, поведенческо-коммуникативного и рефлексивного компонентов позволило перейти от обобщённого понятия к управляемой структуре. Соотнесение компонентов с конкретными ассертивными навыками обнаружило, что развитый навык опирается на несколько компонентов одновременно, а ведущим условием перехода по континууму выступает саморегуляция. Дефицит уверенного поведения указывает, следовательно, на недоразвитие соответствующего компонента ресурса, и это смещает фокус педагогической коррекции с отрабатываемого умения на лежащее в его основании звено структуры.

Сопоставление педагогических средств с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов педагога и педагога-психолога приводит к практически значимому выводу. Формирование навыков ассертивного поведения достигается переориентацией уже действующих средств образовательной среды – учебной дискуссии, проектной работы, тьюторского сопровождения, рефлексивных и согласительных практик – без создания обособленной коррекционной подсистемы. Напористость обучающегося при этом трактуется как материал для оформления, тогда как истолкование её как отклонения, подлежащего пресечению, одновременно перекрывает доступ к источнику ассертивного поведения.

Снятие ложной дилеммы между безопасностью образовательной среды и субъектностью обучающегося образует основной теоретический результат. Подавление самоутверждающей активности ради безопасности одновременно лишает обучающегося источника ассертивного поведения, тогда как переадресация этой активности на социально приемлемые цели поддерживает и безопасность, и субъектность через положительную обратную связь между средой и саморегуляцией. Конструктивная агрессивность раскрывается как психолого-педагогический ресурс, обращение к которому перестраивает привычную логику профилактики в логику развития.

Согласованность предложенной модели с действующей нормативной базой образования делает её применимой в границах существующего образовательного процесса и задаёт основание для последующей операционализации выделенных компонентов. Полученная структура соотносит между собой три состояния самоутверждающей активности, четыре компонента ресурса, набор ассертивных навыков и номенклатуру педагогических средств, образуя связную рамку, в пределах которой затруднение обучающегося возводится к дефициту определённого компонента, а компонент соотносится со средством его развития и с соответствующим нормативным результатом. В этом виде модель пригодна для дальнейшей проверки и детализации применительно к отдельным уровням образования.

Список литературы

1. Андрианова Р.А. Агрессивное поведение в образовательной среде: анализ результатов эмпирического исследования и пути решения проблемы // Актуальные проблемы психологического знания. 2024. № 1 (66). С. 199-212.
2. Андруник А.П., Смородинскова И.А. Содержание понятия агрессии, психологические характеристики видов и форм агрессивности // Антропогогика. 2022. № 3 (7). С. 104-109.
3. Белякова Е.А., Цакаев С.Ш. Конструктивная агрессивность как активность личности, направленная на достижение цели при изучении второго иностранного языка // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2021. Т. 16. № 2. С. 95-100.
4. Веричева Я.И., Веричева О.Н., Сапоровская М.В. Стратегии условно-конструктивного и условно-неконструктивного совладания с гневом: оценка выраженности аффективного, когнитивного компонентов гнева у студентов в образовательном пространстве университета // Science for Education Today. 2025. Т. 15. № 5. С. 32-49.
5. Гагай В.В. Жизнеутверждающий потенциал личности в контексте психологической безопасности обучающихся // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 4.
6. Глазова Е.С. Взаимосвязь агрессивности и мотивации достижения успеха у студентов // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2025. № 5 (105). С. 91-103.
7. Долта А.В. Формирование ассертивности у обучающихся среднего профессионального образования // Наука и практика: Вестник Приднестровского научного центра РАО. 2022. № 21. С. 17-20.
8. Карабинская О.А., Изатулин В.Г., Калягин А.Н., Пикало И.А., Чичкалюк В.А. Психологические особенности социально приемлемых видов агрессии у студентов // Культура. Наука. Образование. 2022. № 2 (63). С. 77-82.
9. Лёксина Я.Н. Формирование навыков ассертивного поведения подростков // Экономика и управление: проблемы, решения. 2024. Т. 11. № 12 (153). С. 93-101.
10. Малиновский Е.С., Молчанов С.Г., Ангеловская С.К. Теоретические аспекты феномена

«агрессивное поведение в образовательной среде» как основания для определения практик позитивной социализации обучающихся // Инновационное развитие профессионального образования. 2022. № 4 (36). С. 140-145.

11. Науменко М.В., Жолудева С.В. Особенности проявления агрессии студентами творческих и технических специальностей // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2023. № 11 (225). С. 528-534.

12. Новиков А.В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков ассертивного поведения обучающихся высшей школы // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 9-1. С. 238-245.

13. Соколова А.И., Тарасова Ю.Н. Изучение агрессии как маркера адаптивного поведения, определяющего психологическую готовность к профессиональной деятельности у студентов-юристов в условиях смены форм обучения // International Journal of Medicine and Psychology. 2021. Т. 4. № 5. С. 99-107.

14. Фомина Н.А., Кротенко Е.В. Выраженность различных составляющих и форм проявления агрессивности у девиантных подростков // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 135-143.

15. Шутова Н.В., Курзюкова Ю.Ф. Особенности агрессивных проявлений студентов на разных этапах обучения в вузе // Нижегородское образование. 2022. № 4. С. 39-45.

Constructive aggressiveness as a psychological and pedagogical resource for developing assertive behaviour skills of students in the modern educational environment

Elena M. Burnaeva
Candidate of Cultural Studies, Associate Professor
Higher School of Natural Sciences, Mathematics and Information Technology, Pacific National University
Khabarovsk, Russia
001681@togudv.ru
ORCID 0000-0002-6633-0040

Received 18.06.2026
Accepted 30.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 37.015.3
DOI 10.25726/e4180-5350-0072-o
EDN EHSDAH
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The increase in aggressive manifestations within the educational environment is traditionally interpreted through prevention and correction, while the energetic and motivational potential of aggressiveness remains outside pedagogical use. The contradiction between the unambiguously negative reading of aggressiveness and the need to form in students the skills of confident, interest-defending behaviour frames the question of constructive aggressiveness as a controllable psychological and pedagogical resource. The aim is to construct a structural and functional model linking constructive aggressiveness with assertive behaviour skills and with the conditions of the modern educational environment. Conceptual and categorial analysis, systematisation, the comparative method, structural and functional modelling and content analysis of educational regulatory documents are applied. A distinction is proposed between destructive aggressiveness, constructive aggressiveness and assertiveness according to direction, attitude to the social norm and outcome for the subject and the environment. Motivational and goal-related, emotional and regulative, behavioural and communicative,

and reflexive components of constructive aggressiveness are identified, and their correspondence to particular assertive skills and to the metasubject results of the federal state educational standards is established. The resulting comparison shows that the transition from aggressiveness to assertiveness is achieved not by suppressing self-asserting activity but by redirecting it towards socially acceptable goals using already operating pedagogical instruments, which removes the false dilemma between the safety of the environment and the agency of the student.

Keywords

constructive aggressiveness, assertive behaviour, educational environment, self-asserting activity, student agency, psychological and pedagogical resource, metasubject results, environmental approach.

References

1. Andrianova R.A. Aggressive behaviour in the educational environment: analysis of the results of an empirical study and ways to solve the problem // Topical Problems of Psychological Knowledge. 2024. № 1 (66). pp. 199-212.
2. Andrunik A.P., Smorodinskova I.A. The content of the concept of aggression, psychological characteristics of types and forms of aggressiveness // Anthropogogy. 2022. № 3 (7). pp. 104-109.
3. Belyakova E.A., Tsakaev S.Sh. Constructive aggressiveness as a goal-directed activity of the personality in learning a second foreign language // Pedagogical, Psychological and Medico-Biological Problems of Physical Culture and Sport. 2021. Vol. 16. № 2. pp. 95-100.
4. Vericheva Ya.I., Vericheva O.N., Saporovskaya M.V. Strategies of conditionally constructive and conditionally non-constructive coping with anger: assessment of the affective and cognitive components of anger in university students // Science for Education Today. 2025. Vol. 15. № 5. pp. 32-49.
5. Gagay V.V. The life-affirming potential of the personality in the context of the psychological safety of students // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2024. Vol. 12. № 4.
6. Glazova E.S. The Relationship between Aggressiveness and Achievement Motivation in Students // Skif. Issues of Student Science. 2025. No. 5 (105). pp. 91-103.
7. Dolta A.V. Formation of assertiveness in students of secondary vocational education // Science and Practice: Bulletin of the Pridnestrovian Scientific Centre of the Russian Academy of Education. 2022. № 21. pp. 17-20.
8. Karabinskaya O.A., Izatulin V.G., Kalyagin A.N., Pikalo I.A., Chichkalyuk V.A. Psychological features of socially acceptable types of aggression in students // Culture. Science. Education. 2022. № 2 (63). pp. 77-82.
9. Leksina Ya.N. Formation of assertive behaviour skills in adolescents // Economics and Management: Problems, Solutions. 2024. Vol. 11. № 12 (153). pp. 93-101.
10. Malinovskiy E.S., Molchanov S.G., Angelovskaya S.K. Theoretical aspects of the phenomenon of aggressive behaviour in the educational environment as a basis for defining practices of positive socialisation of students // Innovative Development of Vocational Education. 2022. № 4 (36). pp. 140-145.
11. Naumenko M.V., Zholudeva S.V. Features of the manifestation of aggression by students of creative and technical specialities // Lesgaft University Scientific Notes. 2023. № 11 (225). pp. 528-534.
12. Novikov A.V. Constructive aggressiveness in the formation of assertive behaviour skills of higher school students // Pedagogical Journal. 2024. Vol. 14. № 9-1. pp. 238-245.
13. Sokolova A.I., Tarasova Yu.N. Studying aggression as a marker of adaptive behaviour determining psychological readiness for professional activity in law students under changing forms of education // International Journal of Medicine and Psychology. 2021. Vol. 4. № 5. pp. 99-107.
14. Fomina N.A., Krotenko E.V. The Expression of Various Components and Forms of Aggressiveness in Deviant Adolescents // Psychological and Pedagogical Search. 2021. № 4 (60). pp. 135-143.
15. Shutova N.V., Kurzyukova Yu.F. Features of aggressive manifestations of students at different stages of university study // Nizhny Novgorod Education. 2022. № 4. pp. 39-45.

Гуманитарные аспекты преподавания дисциплины «История России» в техническом вузе

Амиль Рифанович Велиев
Преподаватель
Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе (МГРИ)
Москва, Россия
veliev@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Елена Александровна Зевелева
Кандидат исторических наук, профессор, академик РАЕН, член Союза писателей России, заведующий кафедрой Гуманитарных наук, профессор кафедры гуманитарных наук
Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе (МГРИ)
Москва, Россия
zeveleva@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Константин Андреевич Кокунов
Кандидат политических наук, доцент кафедры Гуманитарных наук
Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе (МГРИ)
Москва, Россия
kokunov@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Валентина Владимировна Смирнова
Старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков
Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе (МГРИ)
Москва, Россия
smirnova@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Наталья Мезаировна Третьякова
Старший преподаватель кафедры Гуманитарных наук
Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе (МГРИ)
Москва, Россия
tretyakova@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.06.2026
Принята 25.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/w8303-8056-4016-I
EDN EKKKEF
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Введение единого содержания курса истории России для неисторических направлений

подготовки сместило центр тяжести с вопроса о наличии дисциплины на вопрос о способе её преподавания в инженерно-технической среде, где доминирует инструментально-прагматическая установка обучающихся. Цель работы – определить состав гуманитарных аспектов дисциплины и соотнести их с педагогическими средствами, пригодными для технического вуза. Применены структурно-функциональный и понятийно-категориальный анализ, сопоставление подходов, контент-анализ нормативных документов и моделирование дидактических схем интеграции исторического содержания в инженерную подготовку. Выделены шесть гуманитарных аспектов – мировоззренческо-ценностный, историко-культурный, коммуникативно-речевой, критико-аналитический, гражданско-идентификационный и профессионально-этический – и для каждого подобраны формы учебной работы, согласуемые с требованием контактной нагрузки не менее 80 процентов. Сопоставление профильной и инженерно-технической подготовки показало, что для второй характерно смещение ведущей функции дисциплины от информационно-знаниевой к ценностно-смысловой, тогда как сложившаяся практика удерживает обратное соотношение. Предложены четыре модели интеграции исторического материала, различающиеся принципом построения и условием результативности. Несовпадение нормативно заданной воспитательной функции курса и реально воспроизводимой знаниево-репродуктивной практики означает, что результативность преподавания истории в техническом вузе определяется не объёмом фактологии, а выбором дидактической модели, удерживающей ценностно-смысловое ядро дисциплины.

Ключевые слова

история России, техническое образование, гуманитаризация, инженерное образование, историческое сознание, ценностно-смысловое ядро, дидактическая модель, универсальные компетенции, Концепция преподавания истории.

Введение

Гуманитарная составляющая инженерной подготовки давно перестала восприниматься как факультативное дополнение к профильным дисциплинам, однако её содержательное наполнение остаётся предметом несовпадающих трактовок. М.Н. Филатова и А.Н. Фалеев (Филатова, 2023) описывают гуманитаристику технического вуза как среду, в которой сталкиваются запрос на формирование широкого мировоззрения и встречное давление узкопрофессиональной оптимизации учебных планов. Сходную диагностику даёт В.М. Лобеева (Лобеева, 2024), отмечая, что качество гуманитарной подготовки в инженерной среде снижается не из-за нехватки часов, а вследствие методической неотлаженности перевода гуманитарного знания на язык, воспринимаемый студентом инженерного профиля. Расхождение оценок сохраняется и в отношении истории как учебного предмета: в специализированной литературе отсутствует консенсус относительно того, остаётся ли история в неисторическом вузе информационно-знаниевой дисциплиной или выполняет преимущественно мировоззренческую функцию.

Нормативная рамка преподавания истории в высшей школе за последние годы существенно уплотнилась. Решением Экспертного совета Минобрнауки России по развитию исторического образования (протокол от 15 февраля 2023 г.) утверждена Концепция преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки, реализуемых в образовательных организациях высшего образования; с 1 сентября 2023 года курс истории читается в объёме не менее 144 академических часов, из которых не менее 80 процентов отводится контактной работе. В 2024 году подготовлен единый учебник для неисторических специальностей под редакцией Ю.А. Петрова, получивший положительное заключение Российской академии наук. Н.Л. Росина и М.А. Росина (Росина, 2023) прослеживают переход Концепции от проектного замысла к реализации и фиксируют разрыв между унификацией содержания и сохраняющейся разнородностью методических решений на уровне отдельной кафедры. Унификация содержания, следовательно, не сняла, а обострила вопрос о способе преподавания.

Особенность инженерно-технической аудитории состоит в устойчивой инструментально-

прагматической установке: учебный материал оценивается студентом через его операциональную применимость, а гуманитарное содержание, не поддающееся прямой формализации, попадает в зону низкой субъективной значимости. М.Л. Варнаева и Е.Ю. Гордеева (Варнаева, 2024) связывают это с изменившимся профилем поступающих, для которых характерны клиповое восприятие и сокращённый горизонт удержания учебной информации. А.Я. Массов и М.Ю. Шмелева (Массов, 2021) предлагают отвечать на этот вызов не упрощением курса, а перестройкой его дидактической логики, при которой историческое содержание встраивается в смысловое поле будущей профессии. В.И. Быстренко и В.Г. Ярославцев (Быстренко, 2023) идут дальше и ставят вопрос о новой концепции преподавания истории именно для негуманитарных вузов, поскольку механический перенос методики исторического факультета в инженерную среду воспроизводит знаниево-репродуктивную модель с заведомо низкой отдачей.

Обозначенное противоречие задаёт предмет настоящей работы. Нормативно за курсом истории закреплена воспитательная, мировоззренческая функция, тогда как сложившаяся практика преподавания в техническом вузе тяготеет к информированию и проверке запоминания дат и событий. Разрыв между предписанной и реально воспроизводимой функцией дисциплины не устраняется приращением фактологического объёма, поскольку само это приращение усиливает знаниевую доминанту, против которой и направлена воспитательная установка Концепции. Цель работы – выделить состав гуманитарных аспектов дисциплины «История России» применительно к инженерно-технической подготовке и соотнести каждый из них с педагогическими средствами и дидактическими моделями, удерживающими ценностно-смысловое ядро курса в условиях преобладающей прагматической установки обучающихся.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена средствами структурно-функционального и понятийно-категориального анализа, сопоставления педагогических подходов и контент-анализа нормативных документов. Нормативную базу образуют Концепция преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки (2023), федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования поколения 3++ инженерно-технических направлений в действующих редакциях, формулировка универсальной компетенции УК-5, относящей к результатам освоения программы способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах, а также единый учебник истории России для вузов под редакцией Ю.А. Петрова (2024). Привлечены данные мониторинга системы высшего образования за 2024-2025 учебный год в части распределения контактной нагрузки гуманитарного цикла. Нормативные документы рассматривались в действующих редакциях, что обеспечивает соответствие выводов актуальному состоянию образовательной практики; событийная фактология единого учебника использовалась как фоновый ориентир, а не как предмет самостоятельного анализа.

Состав гуманитарных аспектов дисциплины определялся методом категориального развёртывания: исходным основанием служило различение знаниевого, ценностного и деятельностного компонентов содержания образования, которое затем конкретизировалось применительно к историческому материалу и инженерной аудитории. Н.Л. Рябцева (Рябцева, 2022) описывает реализацию компетентностного подхода при изучении истории в инженерно-техническом вузе через связку предметного результата с универсальными компетенциями, и эта связка использована как ориентир при отнесении аспектов к педагогическим средствам. Сопоставление профильной и непрофильной подготовки проводилось по фиксированному набору параметров – ведущая функция, характер усвоения, связь с профессией, тип мотивации, форма контроля.

Заключительная процедура – моделирование дидактических схем интеграции исторического содержания в инженерную подготовку. Построены модельные конструкции, различающиеся принципом включения исторического материала в учебный процесс; каждая описана через ведущий принцип и условие результативности, без привязки к конкретной образовательной организации. Н.Ф. Свобода и О.Б. Воробьева (Свобода, 2022) рассматривают философское просвещение в техническом вузе как

способ постановки проблем исторического сознания, и этот ракурс учтён при выделении критико-аналитического аспекта. Моделирование носит авторский характер и опирается на содержательные категории, а не на числовые показатели, что соответствует природе исследуемого предмета.

Результаты и обсуждение

Вопрос о статусе истории в инженерной программе целесообразно поставить через различение функций, которые дисциплина способна выполнять. Знаниевая функция сводится к освоению событийного ряда, ценностная – к выработке мировоззренческих ориентиров, деятельностная – к формированию навыков работы с историческим материалом. В профильной исторической подготовке три функции иерархизированы в пользу знаниевой, поскольку именно историческое знание выступает предметом будущей профессии. Перенос той же иерархии в инженерную среду порождает методический парадокс: дисциплина, для которой знаниевый компонент не является профессионально востребованным, продолжает преподаваться так, будто он остаётся главным. Снятие парадокса достигается переустановкой иерархии функций, а не изменением объёма содержания.

Содержательное ядро дисциплины раскрывается через несколько относительно автономных аспектов, каждый из которых требует собственного педагогического инструментария. Мировоззренческо-ценностный аспект связан с формированием целостной картины исторического процесса и системы ценностных ориентиров; О.В. Козлова и А.В. Сыченкова (Козлова, 2025) показывают, что преподавание истории России в техническом вузе сопряжено с личностными изменениями обучающегося, а не только с приращением сведений, и потому требует обращения к смысловой, а не репродуктивной работе. Историко-культурный аспект вводит инженерную деятельность в пространство национальной культурной традиции; Н.П. Зацепилина и Т.Н. Жуйкова (Зацепилина, 2024) описывают способы формирования исторической памяти у обучающихся технического университета и подчёркивает значимость преемственности поколений как условия укоренённости профессионала в культуре.

Критико-аналитический аспект предполагает работу с историческим источником, различение факта и его интерпретации, оценку достоверности сведений – навыки, родственные инженерной культуре проверки данных и потому особенно органичные для технической аудитории. Ю.И. Кудина и С.И. Мунжукова (Кудина, 2023), рассматривая, чем исторические дисциплины способны помочь студенту инженерного профиля, связывают развивающий эффект курса именно с практическими занятиями, на которых студент реконструирует логику исторического решения. Гражданско-идентификационный аспект отвечает за соотнесение личной и профессиональной биографии с историей страны; Н.А. Шергенг, Е.В. Кудряшова и М.А. Судаков (Шергенг, 2025) трактуют гуманитарное образование в техническом вузе как условие становления гражданской позиции инженера. Профессионально-этический аспект связывает историю науки и техники с ответственностью специалиста за последствия технических решений, а аксиологическое измерение преподавания, на котором настаивает Е.В. Дорофеева (Дорофеева, 2023), удерживает ценностную рамку всей конструкции.

Коммуникативно-речевой аспект завершает перечень и обеспечивается формами, при которых студент инженерного профиля разворачивает аргументацию средствами естественного языка – задача, редкая в профильных дисциплинах с их формализованным аппаратом. М.М. Шевченко и М.М. Воронина (Шевченко, 2025) связывают результаты исследований по истории и философии науки с мобилизационной моделью совершенствования профессионально-мировоззренческого воспитания в технических вузах, и эта связь объясняет, почему дискуссионные форматы дают более устойчивый эффект, чем лекционное информирование. Шесть выделенных аспектов не равнозначны по обеспеченности средствами и по близости к привычной для инженера логике, что и определяет различие педагогических задач при работе с каждым из них.

Различие образовательных функций истории в профильной и инженерно-технической подготовке прослеживается по нескольким параметрам сразу. Для исторического направления ведущей выступает информационно-знаниевая функция: историческое знание здесь самоценно и образует предмет будущей профессиональной деятельности. В инженерно-технической среде та же дисциплина меняет назначение – её ценность определяется вкладом в мировоззрение и в способность соотносить

профессиональные решения с социокультурным контекстом. Е.Д. Гордина и А.В. Крылова (Гордина, 2025), анализируя трансформацию курса «История России» в техническом вузе, фиксируют качественный сдвиг приоритетов: сокращение доли событийной фактологии при усилении интерпретационной и ценностной составляющих. Сопоставление функций по принятому набору параметров сведено в таблице (табл. 1).

Таблица 1. Различие образовательных функций дисциплины «История России» в профильной и инженерно-технической подготовке

Параметр сопоставления	Историческое (профильное) направление	Инженерно-техническое направление
Ведущая образовательная функция	Информационно-знаниевая; историческое знание самоценно	Ценностно-смысловая; знание подчинено формированию мировоззрения
Характер усвоения материала	Систематическое освоение событийного ряда и историографии	Выборочное освоение через смысловые узлы и проблемные ситуации
Связь с профессией	Прямая: предмет совпадает с будущей деятельностью	Опосредованная: через социокультурный контекст инженерных решений
Тип учебной мотивации	Преимущественно познавательная и профессиональная	Преимущественно инструментально-прагматическая, требует опоры на смысл
Преобладающая форма контроля	Анализ источника, историографический обзор, исследовательский текст	Тест на запоминание дат и событий (фактически), устное суждение (нормативно)
Риск редукции дисциплины	Низкий: интерпретация заложена в логике направления	Повышенный: сведение к заучиванию при слабой мотивации на интерпретацию

Источник: составлено автором.

Сведённое сопоставление обнаруживает асимметрию, которую сложившаяся практика воспроизводит в обратном виде. Нормативно за инженерно-технической подготовкой закреплено смещение ведущей функции к ценностно-смысловой, тогда как реальный учебный процесс чаще удерживает информационно-знаниевую доминанту, унаследованную от профильной модели. Несоответствие проявляется и в формах контроля: тестовая проверка запоминания дат, удобная для администрирования, закрепляет именно ту функцию, которую инженерная программа должна была отодвинуть на второй план. Риск редукции дисциплины до набора подлежащих заучиванию сведений оказывается в техническом вузе выше, чем в профильном, поскольку противостоящая ему мотивация на самостоятельную интерпретацию у студента инженерного профиля выражена слабее.

Механизм воспроизводства знаниевой доминанты заслуживает отдельного разбора, поскольку он не сводится к инерции преподавателя. Тестовая форма контроля операциональна, легко поддаётся автоматизации и согласуется с привычной для инженерной аудитории логикой однозначного ответа; именно эти свойства делают её самоподдерживающейся. Студент, ожидающий проверки на запоминание, заранее настраивается на репродуктивное освоение, преподаватель подстраивает занятие под формат итоговой проверки, и круг замыкается без чьего-либо сознательного выбора в пользу знаниевой модели. Разорвать этот круг точечным методическим приёмом не удаётся; требуется согласованное изменение формы контроля и формы занятия, при котором оценивается не полнота воспроизведения, а обоснованность суждения. Пока итоговая аттестация остаётся тестовой, переход к ценностно-смысловой работе на промежуточных занятиях не закрепляется и откатывается к концу семестра.

Преодоление знаниевой доминанты требует перевода каждого из выделенных содержательных аспектов в конкретную форму аудиторной работы, поскольку ценностно-смысловая отдача дисциплины достигается не декларацией приоритетов, а подбором заданий, в которых обучающийся совершает интерпретационное, а не репродуктивное действие. Закрепление аспекта за определённой формой работы делает методическую установку проверяемой: отсутствие в плане занятия задания на различение факта и его трактовки означает, что критико-аналитический аспект не обеспечен, сколь бы часто он ни упоминался в рабочей программе. Систематическое соотнесение шести аспектов с отвечающими им педагогическими средствами представлено далее (табл. 2).

Таблица 2. Гуманитарные аспекты дисциплины и педагогические средства их реализации в техническом вузе

Гуманитарный аспект	Содержательное наполнение	Педагогические средства
Мировоззренческо-ценностный	Целостная картина исторического процесса, система ценностных ориентиров	Проблемная лекция, семинар-обсуждение ценностных коллизий, рефлексивное эссе
Историко-культурный	Укоренённость профессионала в национальной культурной традиции	Историко-биографический разбор, работа с памятниками культуры и техники
Коммуникативно-речевой	Способность разворачивать аргументацию средствами естественного языка	Устная защита суждения, учебная дискуссия, подготовка доклада-сообщения
Критико-аналитический	Различение факта и интерпретации, оценка достоверности сведений	Источниковедческий практикум, сопоставление версий, разбор историографии
Гражданско-идентификационный	Соотнесение личной и профессиональной биографии с историей страны	Проектное задание, обсуждение преемственности инженерных поколений
Профессионально-этический	Ответственность специалиста за последствия технических решений	Кейс из истории техники, реконструкция логики инженерного выбора

Источник: составлено автором.

Подбор средств подчинён принципу контактной работы, заданному Концепцией: каждому аспекту соответствует форма, реализуемая преимущественно в аудиторном взаимодействии, а не в дистанционно проверяемом тесте. Коммуникативно-речевой аспект обеспечивается семинаром-обсуждением и устной защитой суждения, при которых студент инженерного профиля вынужден разворачивать аргументацию средствами естественного языка – задача, редкая в профильных дисциплинах с их формализованным аппаратом. Дискуссионные форматы дают здесь более устойчивый эффект, чем лекционное информирование, поскольку перевод исторического содержания в собственную речь обучающегося закрепляет его прочнее, чем повторное прослушивание готовой формулировки.

Распределение средств по аспектам обнаруживает неравномерную обеспеченность. Критико-аналитический и профессионально-этический аспекты располагают развитым инструментарием – источниковедческим практикумом, разбором историографии, кейсом из истории техники, – и при этом наиболее органичны для инженерного мышления, привыкшего к проверке исходных данных и оценке последствий решения. Мировоззренческо-ценностный и гражданско-идентификационный аспекты, напротив, требуют форм, отдача которых трудноизмерима и потому вытесняется при ориентации преподавателя на формальную отчётность. Возникает смещение: легче поддерживаются те аспекты, которые ближе к привычной для технической аудитории логике, а собственно ценностное ядро, ради которого дисциплина и сохранена в инженерной программе, остаётся методически недообеспеченным. Выравнивание достигается не добавлением часов, а сознательным включением рефлексивных форм –

учебной дискуссии и рефлексивного эссе, – удерживающих ценностную работу даже при невозможности её тестовой проверки.

Положения Концепции преподавания истории России переводятся в конкретные формы учебной работы неоднозначно, и именно на этом переходе теряется или сохраняется гуманитарный потенциал курса. Требование единого содержания обеспечивает сопоставимость результатов, но само по себе не задаёт глубины проработки; норматив в 144 часа создаёт ресурс времени, который при репродуктивной методике расходуется на пересказ; доля контактной работы не менее 80 процентов открывает возможность интерактивных форматов, однако реализуется она лишь при соответствующей перестройке занятия. Соотнесение нормативных положений с формами их реализации в инженерно-технической программе приведено ниже (табл. 3).

Таблица 3. Соотнесение положений Концепции преподавания истории России с формами учебной работы для инженерно-технических направлений

Положение Концепции	Образовательное требование	Форма реализации в техническом вузе
Единое содержание курса	Сопоставимость результатов освоения по направлениям	Общий тематический каркас при профильной расстановке смысловых акцентов
Объём не менее 144 часов	Достаточный ресурс учебного времени	Распределение часов в пользу практико-ориентированных и дискуссионных форм
Доля контактной работы не менее 80 процентов	Преобладание аудиторного взаимодействия	Семинары-обсуждения, источниковедческие практикумы, устная защита суждений
Опора на УК-5	Восприятие межкультурного разнообразия в историческом контексте	Задания на интерпретацию и соотнесение позиций, а не на воспроизведение
Воспитательный потенциал курса	Формирование ценностных ориентиров и гражданской позиции	Проблемно-ценностные занятия, рефлексия исторического опыта
Единый учебник (2024 г.)	Унифицированная содержательная основа	Использование как опоры для самостоятельной работы и подготовки к семинарам

Источник: составлено автором на основе Концепции преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки (2023).

Сопоставление показывает, что нормативные положения функционируют как рамка возможностей, а не как гарантия результата. Один и тот же объём в 144 часа допускает противоположные сценарии: накопление фактологии либо формирование интерпретационной культуры. Решающим оказывается не норматив, а дидактическое решение преподавателя, переводящее предписанное содержание в ту или иную форму активности обучающегося. Контактная нагрузка, формально высокая, сохраняет гуманитарный смысл лишь тогда, когда наполняется обсуждением, источниковедческой работой и реконструкцией исторических ситуаций, а не воспроизводством лекционного конспекта в устной форме.

Единый учебник, подготовленный в 2024 году, меняет распределение учебного времени, и это изменение поддаётся содержательной оценке. Унифицированная содержательная основа снимает с занятия функцию первичного изложения событийной канвы: фактологический слой выносится в самостоятельную работу с учебником, а освободившееся контактное время может быть направлено на интерпретацию и обсуждение. Реализуется этот потенциал, однако, лишь при перенастройке семинара с пересказа прочитанного на разбор спорных трактовок. Если же учебник используется как конспект для воспроизведения на занятии, унификация содержания усиливает знаниевую доминанту вместо того

чтобы её ослабить, поскольку даёт готовый и проверяемый объём для заучивания. Один и тот же ресурс, следовательно, работает в противоположных направлениях в зависимости от методической установки кафедры, и наличие качественного учебника не предопределяет гуманитарную отдачу курса.

Способы включения исторического содержания в инженерную подготовку поддаются типологизации по принципу построения. Аддитивная модель сохраняет автономный курс, слабо связанный с профильными дисциплинами, и наиболее уязвима к редукции до информирования. Контекстная модель опирается на историю науки и техники и встраивает исторический материал в профессиональное смысловое поле. Проблемно-ценностная модель строится вокруг обсуждения ценностных коллизий прошлого. Историко-биографическая модель удерживает внимание через судьбы отечественных учёных и инженеров. Кейсовая модель реконструирует историю конкретных технических решений. Различие моделей по ведущему принципу и условию результативности систематизировано (табл. 4).

Таблица 4. Дидактические модели интеграции исторического содержания в инженерно-техническую подготовку

Модель интеграции	Ведущий принцип построения	Условие результативности
Аддитивная	Автономный курс, слабо связанный с профильными дисциплинами	Удержание ценностной проблематики вопреки обособленности курса
Контекстная	Включение материала через историю науки и техники	Историко-технический материал служит входом в ценностную проблематику
Проблемно-ценностная	Построение занятия вокруг ценностной коллизии прошлого	Подготовленность преподавателя и коммуникативная готовность группы
Историко-биографическая	Удержание внимания через судьбы учёных и инженеров	Связь биографии с мировоззренческим, а не только событийным планом
Кейсовая	Реконструкция истории конкретных технических решений	Выход кейса на этическое суждение, а не на отраслевую хронику

Источник: составлено автором.

Сравнение моделей выявляет закономерность, существенную для практики. Результативность возрастает по мере сближения исторического содержания со смысловым полем будущей профессии, однако крайняя степень такого сближения несёт противоположный риск: при чрезмерной привязке к истории техники мировоззренческо-ценностный аспект вытесняется историей отраслевых достижений, и дисциплина утрачивает собственно гуманитарное измерение. Контекстная и кейсовая модели результативны при условии, что историко-технический материал служит входом в ценностную проблематику, а не замещает её. Проблемно-ценностная модель обнаруживает наибольшую устойчивость к редукции, поскольку её предметом изначально выступает ценностное суждение, однако она же предъявляет повышенные требования к подготовке преподавателя и к коммуникативной готовности группы.

Соотнесение четырёх моделей с шестью гуманитарными аспектами не сводится к взаимно однозначному соответствию. Один аспект поддерживается несколькими моделями, а одна модель обслуживает несколько аспектов; критико-аналитический аспект, например, развивается и кейсовой, и проблемно-ценностной моделью, тогда как историко-культурный аспект полнее раскрывается в историко-биографической. Подобная неоднозначность не свидетельствует о слабости типологии, а отражает многомерность гуманитарного содержания: его нельзя распределить по непересекающимся рубрикам без потери связности. Отсюда вытекает практический вывод о нецелесообразности построения курса вокруг единственной модели; устойчивый результат даёт чередование моделей внутри семестра при сохранении ценностно-смыслового ядра в качестве организующего начала.

Чередование моделей решает и задачу удержания мотивации, которая в инженерной аудитории

осложнена прагматической установкой. Контекстная и кейсовая модели обеспечивают вход в материал через близкое студенту профессиональное содержание и снижают исходное сопротивление; проблемно-ценностная и историко-биографическая модели, подключаемые после установления контакта, переводят внимание с технической стороны на ценностную. Последовательность подключения моделей оказывается не менее значимой, чем их набор: вход через ценностную коллизию без предварительной опоры на профессиональный интерес наталкивается на ту же инструментальную установку, тогда как вход через историю техники с последующим разворотом к этическому суждению использует прагматическую мотивацию как ресурс. Дидактическое проектирование курса сводится поэтому к выстраиванию траектории перехода между моделями, а не к выбору одной из них.

Полученная картина проясняет и роль преподавательской подготовки, которая при любой из моделей остаётся критическим звеном. Аддитивная модель наименее требовательна к методической оснащённости, но и наименее результативна; проблемно-ценностная даёт наибольшую гуманитарную отдачу, однако предполагает готовность преподавателя вести дискуссию, удерживать её в академической рамке и оценивать обоснованность, а не правильность суждения. Между двумя полюсами располагается зона достижимого компромисса, в которой контекстная и историко-биографическая модели обеспечивают приемлемый результат при умеренных требованиях к подготовке. Выбор модели, следовательно, определяется не только содержанием темы, но и реальной методической готовностью кафедры; попытка внедрить проблемно-ценностный формат без соответствующей подготовки преподавателя воспроизводит имитацию обсуждения, при которой внешняя форма дискуссии сочетается с прежней знаниевой проверкой по существу.

Отдельного внимания заслуживает соотношение аудиторной и самостоятельной работы, перераспределённое единым учебником. Перенос фактологического слоя в самостоятельное освоение оправдан лишь при наличии встроенного механизма проверки готовности к занятию, иначе семинар вырождается в повторное изложение непрочитанного материала. Входной контроль в форме краткого письменного отклика на прочитанное, оценивающего не запоминание, а понимание связей, согласует перенос фактологии в самостоятельную работу с сохранением контактного времени для интерпретации. Без такого механизма высокая доля контактной нагрузки, предписанная Концепцией, расходуется на восполнение несделанной самостоятельной работы, и гуманитарный потенциал освободившегося времени остаётся нереализованным. Согласование трёх элементов – учебника, входного контроля и формы семинара – оказывается условием, при котором нормативная рамка конвертируется в ценностно-смысловой результат.

Сопоставление выделенных аспектов, средств и моделей позволяет уточнить и само понятие гуманитарного результата применительно к инженерной подготовке. Этот результат не измеряется объёмом усвоенной фактологии и не сводится к декларируемой лояльности историческим оценкам; он проявляется в способности соотносить профессиональное решение с его социокультурными последствиями и обосновывать собственную позицию исторически. Такая способность формируется только в практике обоснованного суждения и не поддаётся прямой передаче в готовом виде, чем и объясняется сдержанная отдача лекционно-репродуктивной методики. Гуманитарная результативность курса, понятая подобным образом, оказывается функцией не содержания, заданного единым учебником и Концепцией, а формы учебной работы, в которой это содержание осваивается; именно форма определяет, останется ли историческое знание внешним по отношению к профессиональному самоопределению инженера или войдёт в его состав.

Накопленные наблюдения складываются в пользу интерпретации, обозначенной во введении. Историческая дисциплина в инженерно-технической среде сохраняет гуманитарную результативность не за счёт расширения фактологического объёма, а за счёт дидактической формы, удерживающей ценностно-смысловую работу обучающегося. Преобладающая прагматическая установка студента не исключает такой работы, если историческое содержание предъявляется как поле обоснованного суждения, а не как массив подлежащих запоминанию сведений. Унификация содержания, закреплённая Концепцией, создаёт для этого необходимое, но недостаточное условие: сопоставимая рамка курса наполняется гуманитарным смыслом только через методический выбор на уровне конкретного занятия.

Заключение

Гуманитарное измерение дисциплины «История России» в техническом вузе раскрывается через шесть относительно автономных аспектов – мировоззренческо-ценностный, историко-культурный, коммуникативно-речевой, критико-аналитический, гражданско-идентификационный и профессионально-этический. Каждый из них предполагает собственный набор педагогических средств, и ни один не сводится к простому сообщению готовых сведений.

Сопоставив профильную и инженерно-техническую подготовку, удалось зафиксировать смещение ведущей функции дисциплины: для инженерной аудитории она перемещается от информационно-знаниевой к ценностно-смысловой, хотя сложившаяся практика удерживает обратное соотношение и тем самым воспроизводит знаниево-репродуктивную модель. Несовпадение нормативно предписанной и реально воспроизводимой функции курса оказывается главным источником его низкой гуманитарной отдачи в техническом вузе.

Нормативная рамка, заданная Концепцией преподавания истории России и объёмом не менее 144 часов при доле контактной работы свыше 80 процентов, создаёт ресурс, который методически нейтрален: один и тот же норматив допускает и накопление фактологии, и формирование интерпретационной культуры. Решающим звеном выступает дидактическая форма занятия, а не количество отведённых часов.

Предложенные четыре модели интеграции исторического содержания – аддитивная, контекстная, проблемно-ценностная, историко-биографическая и кейсовая – различаются принципом построения и условием результативности; их соотнесение с гуманитарными аспектами не является взаимно однозначным, что делает оправданным чередование моделей внутри одного курса. Наибольшую устойчивость к редукции обнаруживает проблемно-ценностная модель, предметом которой изначально выступает ценностное суждение.

Результативность преподавания истории в инженерно-технической среде определяется выбором дидактической модели, удерживающей ценностно-смысловое ядро дисциплины, а не объёмом сообщаемой фактологии. Прагматическая установка обучающегося перестаёт препятствовать гуманитарному эффекту в момент, когда историческое содержание предъявляется как поле обоснованного суждения, связанное прежде всего со смысловым полем будущей инженерной профессии.

Список литературы

1. Быстренко В.И., Ярославцев В.Г. Преподавание истории в негуманитарных вузах России: к вопросу о новой концепции // Вестник педагогических инноваций. 2023. № 1 (69). С. 31-41.
2. Варнаева М.Л., Гордеева Е.Ю. Студент технического вуза в контексте современных требований // Архонт. 2024. № 6 (45). С. 67-70.
3. Гордина Е.Д., Крылова А.В. Трансформация курса «История России» в техническом вузе в современных условиях: качественно-количественная характеристика динамики преподавания // Преподавание истории в школе. 2025. № 3. С. 33-38.
4. Дорофеева Е.В. Аксиологическое измерение проблем преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе: на примере БГАРФ // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2023. № 2 (64). С. 201-210.
5. Зацепилина Н.П., Жуйкова Т.Н. Экскурсия как средство патриотического воспитания молодежи // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2024. № 4 (51). С. 39-47.
6. Козлова О.В., Сыченкова А.В. Преподавание истории России в техническом вузе в контексте личностных изменений современного студента // Теория и практика общественного развития. 2025. № 7 (207). С. 84-90.
7. Кудина Ю.И., Мунжукова С.И. Чем исторические дисциплины могут помочь студенту-технарю? (особенности проведения практических занятий) // Педагогика и просвещение. 2023. № 3. С. 83-96.
8. Лобеева В.М. Гуманитарная подготовка в технических вузах: проблемы достижения

качества в современных условиях // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2024. № 1. С. 20-24.

9. Массов А.Я., Шмелева М.Ю. Новые подходы к преподаванию истории в техническом вузе // Экономика, экология и общество России в 21-м столетии (EESR-2021): материалы докладов XX Международной научно-практической конференции (27-28 мая 2021 г., Санкт-Петербург). Т. 2. № 1. С. 219-226.

10. Росина Н.Л., Росина М.А. Концепция преподавания истории России в вузе: от проекта к реализации // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 5. С. 138-148.

11. Рябцева Н.Л. Пути реализации компетентностного подхода при изучении дисциплины «История» в инженерно-техническом вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2022. № 3 (61). С. 208-212.

12. Свобода Н.Ф., Воробьева О.Б. Философское просвещение в техническом вузе: постановка проблем исторического сознания // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 4. С. 160-167.

13. Филатова М.Н., Фалеев А.Н. Гуманитаристика в современном техническом вузе // Primo Aspectu. 2023. № 2 (54). С. 48-53.

14. Шевченко М.М., Воронина М.М. Влияние результатов исследований в области истории и философии науки и техники на формирование мобилизационной модели совершенствования гуманитарного, профессионально-мировоззренческого воспитания в ходе образовательного процесса в технических вузах России // История и педагогика естествознания. 2025. № 1-2. С. 8-11.

15. Шергенг Н.А., Кудряшова Е.В., Судаков М.А. Гуманитарное образование в техническом вузе // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 3: Общественные науки. 2025. Т. 40. № 4. С. 116-122.

Humanitarian aspects of teaching the discipline «History of Russia» at a technical university

Amil R. Veliev
Lecturer
Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting (MGRI)
Moscow, Russia
veliev@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Elena A. Zeveleva
Candidate of Historical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Member of the Union of Writers of Russia, Head of the Department of Humanities, Professor of the Department of Humanities
Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting (MGRI)
Moscow, Russia
zeveleva@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Konstantin A. Kokunov
Candidate of Political Sciences, Associate Professor of the Department of Humanities
Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting (MGRI)
Moscow, Russia
kokunov@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Valentina V. Smirnova
Senior Lecturer of the Department of Russian and Foreign Languages
Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting (MGRI)
Moscow, Russia
smirnova@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Natalia M. Tretyakova
Senior Lecturer of the Department of Humanities
Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting (MGRI)
Moscow, Russia
tretyakova@mgri.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.06.2026
Accepted 25.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/w8303-8056-4016-l
EDN EKKKEF
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The introduction of a unified content for the History of Russia course in non-historical fields of study has shifted the focus from whether the discipline should be present to how it should be taught within an engineering environment dominated by an instrumental and pragmatic attitude of students. The aim of the work is to determine the set of humanitarian aspects of the discipline and to match them with pedagogical means suitable for a technical university. Structural-functional and conceptual-categorial analysis, comparison of approaches, content analysis of regulatory documents and modelling of didactic schemes for integrating historical content into engineering training were applied. Six humanitarian aspects are identified – worldview-value, historical-cultural, communicative-speech, critical-analytical, civic-identification and professional-ethical – and for each one forms of academic work are selected that are consistent with the requirement of at least 80 percent of contact load. A comparison of specialized and engineering-technical training showed that the latter is characterized by a shift of the leading function of the discipline from the informational-knowledge function to the value-semantic one, whereas the existing practice retains the opposite ratio. Four models of integrating historical material are proposed, differing in the principle of construction and the condition of effectiveness. The discrepancy between the normatively defined educational function of the course and the actually reproduced knowledge-reproductive practice means that the effectiveness of teaching history at a technical university is determined not by the volume of factual material, but by the choice of a didactic model that retains the value-semantic core of the discipline.

Keywords

history of Russia, technical education, humanitarization, engineering education, historical consciousness, value-semantic core, didactic model, universal competences, Concept of teaching history.

References

1. Bystrenko V.I., Yaroslavtsev V.G. Teaching history in non-humanitarian universities of Russia: on the question of a new concept // Bulletin of Pedagogical Innovations. 2023. № 1 (69). pp. 31-41.

2. Varnaeva M.L., Gordeeva E.Yu. A technical university student in the context of modern requirements // Archont. 2024. № 6 (45). pp. 67-70.
3. Gordina E.D., Krylova A.V. Transformation of the course History of Russia at a technical university in modern conditions: qualitative and quantitative characteristics of the dynamics of teaching // Teaching History at School. 2025. № 3. pp. 33-38.
4. Dorofeeva E.V. The axiological dimension of the problems of teaching humanitarian disciplines at a technical university: the case of the BSAFF // Baltic State Academy of the Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences Bulletin. 2023. № 2 (64). pp. 201-210.
5. Zatsepilina N.P., Zhuykova T.N. Excursion as a means of patriotic education of youth // Modern Problems of Humanities and Social Sciences. 2024. № 4 (51). pp. 39-47.
6. Kozlova O.V., Sychenkova A.V. Teaching history of Russia at a technical university in the context of personal changes of the modern student // Theory and Practice of Social Development. 2025. № 7 (207). pp. 84-90.
7. Kudina Yu.I., Munzhukova S.I. How can historical disciplines help an engineering student? (features of conducting practical classes) // Pedagogy and Enlightenment. 2023. № 3. pp. 83-96.
8. Lobeeva V.M. Humanitarian training at technical universities: problems of achieving quality in modern conditions // Alma Mater (Bulletin of Higher School). 2024. № 1. pp. 20-24.
9. Massov A.Ya., Shmeleva M.Yu. New Approaches to Teaching History in a Technical University // Economics, Ecology and Society of Russia in the 21st Century (EESR-2021): Proceedings of the 20th International Scientific and Practical Conference (May 27-28, 2021, Saint Petersburg). Vol. 2. № 1. pp. 219-226.
10. Rosina N.L., Rosina M.A. The concept of teaching history of Russia at a university: from project to implementation // Higher Education in Russia. 2023. Vol. 32. № 5. pp. 138-148.
11. Ryabtseva N.L. Ways of implementing the competence-based approach in studying the discipline History at an engineering university // Baltic State Academy of the Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences Bulletin. 2022. № 3 (61). pp. 208-212.
12. Svoboda N.F., Vorobyeva O.B. Philosophical enlightenment at a technical university: posing the problems of historical consciousness // Ivanovo State University Bulletin. Series: Humanities. 2022. № 4. pp. 160-167.
13. Filatova M.N., Faleev A.N. Humanities in a modern technical university // Primo Aspectu. 2023. № 2 (54). pp. 48-53.
14. Shevchenko M.M., Voronina M.M. The influence of research results in the field of history and philosophy of science and technology on the formation of a mobilization model for improving humanitarian and professional-worldview education in the educational process at technical universities of Russia // History and Pedagogy of Natural Science. 2025. № 1-2. pp. 8-11.
15. Shergeng N.A., Kudryashova E.V., Sudakov M.A. Humanitarian education at a technical university // Dagestan State University Bulletin. Series 3: Social Sciences. 2025. Vol. 40. № 4. pp. 116-122.

Опыт применения метода аналоговой геймификации в проектной деятельности учащихся старших классов на уроках истории: международная и отечественная практика

Даниил Александрович Прокопьев
Специалист-эксперт
Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова
Архангельск, Россия
prokopevdaniil14@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.06.2026
Принята 20.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 372.893
DOI 10.25726/l3353-7967-8617-q
EDN DSJICH
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Закрепление индивидуального проекта в качестве обязательного элемента учебного плана старшей школы обострило вопрос о средствах, способных удержать познавательную мотивацию обучающихся на протяжении длительного проектного цикла по истории. Цифровые форматы геймификации, преобладающие в практике, слабо согласуются со спецификой источниковедческой и реконструктивной работы, тогда как нецифровые – настольные, карточные, ролевые, нарративные – механики остаются методически неоформленными и применяются эпизодически. Цель работы – построение авторской типологии аналоговой геймификации и структурно-функциональной модели её сопряжения со стадиями индивидуального проекта по истории в старших классах. Исследование опирается на понятийно-категориальный анализ, классификацию, структурно-функциональный подход, метод аналогий и контент-анализ действующих нормативных документов – федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования и федеральной образовательной программы. Выделены семь базовых аналоговых механик, различающихся по типу игрового действия и дидактической функции; установлено их распределение по фазам проектного цикла, при котором нарративно-ролевые форматы концентрируются на этапах постановки проблемы и презентации, а реконструктивно-симуляционные – на этапах сбора и интерпретации источников. Сопоставление международной и отечественной практики обнаруживает устойчивое расхождение: зарубежные модели тяготеют к автономным симуляционным форматам со слабой привязкой к итоговому оцениванию, отечественные – к встраиванию игровых механик в нормативно заданную структуру индивидуального проекта. Полученная модель показывает, что методическая ценность аналоговой геймификации в проектной работе по истории определяется точностью соотнесения игровых механик с метапредметными результатами и фазовой логикой проекта; насыщенность занятия игровыми элементами самостоятельного методического значения при этом не имеет.

Ключевые слова

аналоговая геймификация, проектная деятельность, обучение истории, старшая школа, индивидуальный проект, игровые механики, метапредметные результаты, нарративные практики.

Введение

Закрепление индивидуального проекта в качестве обязательного элемента учебного плана

среднего общего образования сместило акцент исторической подготовки старшеклассников с воспроизведения фактологии на самостоятельную работу с источником, проверкой гипотезы и построением аргумента. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 в редакции приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 12 августа 2022 г. № 732) предъявляет к выпускнику требование выполнить учебное исследование или проект, демонстрирующий метапредметные умения – от постановки проблемы до публичной защиты результата. Протяжённость проектного цикла, растягивающегося на учебный год, порождает специфическую методическую трудность: удержание познавательного интереса на стадиях, лишённых внешней событийности, при отборе и критике источников, при оформлении промежуточных выводов. В.А. Владимиров (Владимиров, 2021), рассматривая проектные технологии формирования гражданско-патриотической компетенции в старших классах, фиксирует разрыв между высокой вовлечённостью на старте проекта и её спадом к середине цикла. Удержание интереса на исследовательском участке цикла остаётся методически необеспеченным.

Геймификация предлагается в специализированной литературе как средство выравнивания мотивационной кривой, однако её преобладающая трактовка тяготеет к цифровым форматам – балльным системам, значкам, рейтинговым таблицам в электронной среде. Л.В. Тарасова и Т.Р. Тарабаев (Тарасова, 2024) связывают игровые механики на уроках истории прежде всего с развитием критического мышления, оставляя за скобками вопрос о носителе этих механик. Между тем источниковедческая и реконструктивная работа, составляющая ядро исторического проекта, плохо переносится в цифровой игровой интерфейс: она требует тактильного обращения с материалом, очного обсуждения версий, распределения ролей в малой группе. Нецифровые, аналоговые форматы геймификации – настольные и карточные игры, ролевые сценарии, нарративные конструкторы – остаются методически неоформленными; их применение в проектной работе по истории остаётся эпизодическим и редко доводится до уровня воспроизводимой методики. Д.А. Семёнкина (Семёнкина, 2023) описывает геймификацию проектной деятельности в технологическом образовании, однако перенос её выводов на историческую предметность затруднён несовпадением логики продукта и логики источника. Историческая предметность выдвигает на первый план реконструкцию и критику свидетельства, оттесняя итоговый артефакт на вторую позицию.

Дискуссионным остаётся и само понятийное разграничение. Часть авторов отождествляет геймификацию с игровыми методами обучения, часть – противопоставляет их, понимая под геймификацией перенос игровых элементов в неигровой по своей природе процесс. Н.И. Обухова (Обухова, 2025), вводя фигуру обучающегося-актора, смещает акцент с внешних атрибутов игры на изменение субъектной позиции учащегося, что для проектной деятельности существенно: проект предполагает авторскую позицию учащегося, выходящую за пределы исполнения заданного сценария. Несогласованность терминологии оборачивается практической неопределённостью – педагог, обращающийся к аналоговым форматам, не располагает классификацией, которая соотносила бы конкретную игровую механику с дидактической задачей определённой фазы проекта.

Несоответствие между нормативно закреплённым статусом индивидуального проекта и неоформленностью аналогового инструментария задаёт проблему работы. Требуется типология аналоговой геймификации, выстроенная по основанию игрового действия, и модель её сопряжения со стадиями проектного цикла по истории в старших классах; перечнем удачных приёмов задача не закрывается. Отдельного решения требует сопоставление международной и отечественной линий: их расхождение касается способа институционального закрепления игровых механик в структуре учебного результата при сходстве самого набора приёмов.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена средствами понятийно-категориального анализа, классификации и структурно-функционального подхода. Понятийно-категориальный анализ применён для разведения смежных терминов – геймификации, игрового метода и игровой технологии – и фиксации того признака,

по которому аналоговая геймификация отделяется от цифровой. Классификация построена по основанию доминирующего игрового действия, отвлечённому от внешней формы игрового объекта, что позволяет относить к одной категории разнородные по материалу форматы. Структурно-функциональный подход использован при сопряжении выделенных механик со стадиями индивидуального проекта: каждая механика рассматривается через функцию, которую она выполняет на конкретной фазе цикла. Метод аналогий привлечён для переноса конструкций исторической реконструкции и настольного моделирования в дидактический контекст, метод моделирования – для сборки итоговой методической модели, увязывающей типологию, фазовое распределение и нормативно заданные результаты.

Эмпирическую опору составили действующие нормативные документы и обобщённая практика преподавания. Контент-анализ нормативной базы охватил федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования в редакции приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 12 августа 2022 г. № 732, федеральную образовательную программу среднего общего образования (приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 371) с входящей в неё федеральной рабочей программой по истории, а также профессиональный стандарт «Педагог» (приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н в редакции приказа от 5 августа 2016 г. № 422н). Сопоставление международной и отечественной практики проведено по единым основаниям: преобладающий аналоговый формат, роль нарратива, способ интеграции с системой оценивания и характер привязки к проектному циклу. Рассмотренная практика преподавания охватывает период до 2025 года, что удерживает выводы в границах действующей редакции нормативных требований.

Результаты и обсуждение

Разграничение геймификации и смежных понятий задаёт рамку всей последующей типологии. Р.Й. Мухтарова, Ф.М. Валиуллина и Р.Р. Бахрамова (Мухтарова, 2025) показывают, что в образовательном дискурсе геймификация одновременно функционирует как технология, как метод и как самостоятельный методический подход, и эта многозначность не случайна: на уровне подхода речь идёт о ценностной установке на добровольное вовлечение, на уровне метода – о переносе игровых механик в учебное действие, на уровне технологии – о воспроизводимой последовательности операций. Для проектной работы продуктивен срединный, методный слой, поскольку именно он допускает соотнесение отдельной механики с отдельной дидактической задачей. И.Е. Гусев (Гусев, 2023), реконструируя исторические основания игровых технологий, отделяет игру как культурную форму от игрового приёма как инструмента, и это различение объясняет, почему механическое наращивание игровых элементов не гарантирует образовательного эффекта. Значимой оказывается функциональная нагрузка игрового элемента, его привязка к учебному действию.

Признак, по которому аналоговая геймификация отделяется от цифровой, лежит не в отказе от техники, а в характере игрового действия. Цифровой формат автоматизирует учёт и обратную связь, вынося их во внешнюю среду; аналоговый удерживает игровое действие в очном взаимодействии, в тактильном обращении с карточкой, картой, макетом, в устном проговаривании версии. В.М. Овчинников (Овчинников, 2021), описывая визуализированный контент на уроках истории, фиксирует, что наглядность срабатывает сильнее, при самостоятельной сборке изображения учащимся, тогда как восприятие готового даёт более слабый эффект, – наблюдение, прямо переносимое на аналоговые конструкторы исторического нарратива. Я.А. Макакенко (Макакенко, 2022) связывает геймификацию с нарративными практиками, и именно нарратив оказывается тем ресурсом, который аналоговый формат удерживает полнее цифрового: история как учебный предмет работает с событийной связностью, а ролевой и сценарный форматы воспроизводят её непосредственно, в реальном времени совместного действия. Нарративная связность становится несущей опорой аналогового формата.

В практике геймификации собственно исторического материала сложилось несколько устойчивых линий. Я.А. Левин и С.О. Буранок (Левин, 2024), разрабатывая теоретические основания геймификации курса региональной истории, показывают, что игровая оболочка удерживается дольше,

когда она надстроена над содержательно завершённым курсом и не подменяет его. Е.С. Ходырева (Ходырева, 2021) описывает приём адаптации неисторических настольных игр под исторический материал, при котором заимствуется механика, а историческое содержание подставляется в неё как переменная, – ход, методически экономичный, но требующий контроля за достоверностью переноса. Обе линии указывают на общее свойство аналоговых форматов: их образовательная отдача определяется строгостью сопряжения игровой механики с предметным содержанием; занимательность оболочки самостоятельного образовательного веса не имеет. Расхождение между механикой и содержанием обесценивает игру как учебное средство.

Перенос игровых механик в проектную деятельность изучен преимущественно на материале высшей и профессиональной школы. А.П. Суворов и Ю.С. Золототрубова (Суворов, 2022) фиксируют рост завершаемости студенческих проектов при введении игровых стимулов, М.А. Исаева, А.А. Рашидханова и З.М. Ахмадова (Исаева, 2021) встраивают геймификацию в тьюторское сопровождение проекта, отводя игровой механике роль инструмента удержания темпа на длинной дистанции. Перенос этих выводов на старшую школу осложнён тем, что школьный индивидуальный проект жёстче нормирован по структуре и срокам и завершается обязательной защитой. Д.В. Кириченко и Ю.Н. Галагузова (Кириченко, 2022), обобщая опыт геймификации в работе учителя общеобразовательной школы, отмечают, что устойчивый эффект достигается там, где игровая механика встроена в регулярную учебную процедуру; разовые приурочения к отдельному мероприятию закрепляются слабо. Регулярность встраивания оказывается условием устойчивости результата.

Проектная работа по истории в старших классах несёт дополнительную нагрузку – формирование гражданской идентичности и ценностного отношения к прошлому. А.А. Паняшин (Паняшин, 2024) связывает проектные методики на уроках истории с формированием гражданской идентичности, подчёркивая, что игровое опосредование снижает риск дидактического морализаторства, переводя ценностный материал в плоскость самостоятельного выбора учащегося. С.Б. Умарова (Умарова, 2023), рассматривая совершенствование методов проектной деятельности на уроках истории, указывает на дефицит инструментов сопровождения промежуточных исследовательских действий; поддержка итогового продукта методически разработана полнее. Сходящиеся в этой точке позиции очерчивают незанятую нишу: аналоговая геймификация востребована именно на промежуточных, исследовательских фазах проекта, где привычные стимулы слабеют.

Нормативный контур задаёт границы, внутри которых развёртывается игровое опосредование. Федеральная образовательная программа среднего общего образования с входящей в неё федеральной рабочей программой по истории фиксирует требование к самостоятельному учебному исследованию и проекту, а профессиональный стандарт «Педагог» относит организацию проектной и исследовательской деятельности к трудовым функциям учителя, предполагающим владение приёмами мотивации и сопровождения. Игровая механика встраивается в эту нормативную рамку как средство реализации уже предписанной функции, и потому её отбор подчинён соответствию заданному результату, тогда как вкусовое предпочтение педагога отходит на второй план. Свобода методического выбора сохраняется в пределах этого соответствия.

Систематизация рассмотренных форматов по основанию доминирующего игрового действия, отвлечённая от внешней формы игрового объекта, сводит разнородную практику к ограниченному набору механик. Под механикой здесь понимается тип действия, которое игра предписывает участнику: распределение ролей, обмен ресурсами, восстановление последовательности, принятие решения в условиях неполноты данных. Каждая механика реализуема в нескольких материальных оболочках – карточной, настольной, сценарной – и потому классифицируется отдельно от носителя. Выделение семи базовых механик, релевантных историческому проектному содержанию, и закрепление за каждой её дидактической функции сведено в типологию (табл. 1).

Таблица 1. Типология аналоговых игровых механик в проектной работе по истории

Механика	Игровое действие	Аналоговая оболочка	Дидактическая функция в проекте
Ролевое позиционирование	принятие роли исторического субъекта	ролевой сценарий, карточки персонажей	удержание множественности точек зрения, преодоление презентизма
Реконструкция последовательности	восстановление порядка событий и причинных связей	карточный таймлайн, схемная сборка	формирование причинно-следственного анализа
Ресурсный обмен	распределение и обмен ограниченными ресурсами	настольная экономическая модель	освоение структурных факторов исторического процесса
Атрибуция источника	определение происхождения и достоверности фрагмента	карточная сортировка источников	развитие источниковедческой критики
Сценарное ветвление	выбор решения с отложенными последствиями	нарративный конструктор, книга-игра	проблематизация исторической альтернативы
Симуляция переговоров	согласование интересов сторон	настольная модель исторических переговоров	реконструкция логики коллективного решения
Картографическое моделирование	пространственная привязка процесса	настольная карта с фишками	освоение пространственного измерения истории

Источник: составлено автором.

Распределение механик по дидактической функции обнаруживает неравномерность. Источниковедческие функции – атрибуция и критика источника – концентрируются в карточных оболочках, допускающих быструю сортировку и пересортировку материала, тогда как причинно-следственный и пространственный анализ тяготеет к настольным форматам с фиксированным игровым полем. Ролевые и сценарные механики переносятся между оболочками без потери функции, что делает их универсальным связующим звеном проектного цикла. Универсальность оборачивается и риском: слабая привязка к материалу облегчает соскальзывание ролевой игры к развлекательности, при которой историческое содержание вытесняется игровым азартом.

Особого комментария требует механика симуляции переговоров. В отличие от остальных, она плохо масштабируется на индивидуальную работу и раскрывается только в групповом режиме, что удерживает её в пределах подготовительных, доисследовательских фаз проекта, на которых учащийся ещё формирует проблемное поле и нащупывает позицию. Картографическое моделирование, напротив, индивидуализируемо, но узко по содержанию: его отдача убывает за пределами тем с выраженной пространственной компонентой – военной истории, истории колонизации, торговых путей. Ресурсный обмен методически наиболее ёмок, поскольку выводит учащегося к пониманию структурных, надличностных факторов процесса, однако применяется реже из-за трудоёмкости подготовки игрового поля и баланса. Трудоёмкость подготовки оказывается скрытым регулятором частоты применения механики.

Сопряжение механик со стадиями индивидуального проекта требует предварительной фиксации самих стадий. Нормативно заданный цикл включает постановку проблемы и формулировку гипотезы, сбор и атрибуцию источников, их интерпретацию и построение аргумента, оформление продукта и публичную защиту. Каждая фаза предъявляет собственное требование к мотивационной поддержке, и не всякая механика одинаково уместна на всех фазах. Соотнесение выделенных механик с фазами проектного цикла по критерию функциональной уместности отражено в матрице соответствия (табл. 2).

Таблица 2. Соответствие игровых механик фазам индивидуального проекта по истории

Фаза проекта	Ведущая механика	Поддерживающая механика	Достигаемый эффект
Постановка проблемы и гипотезы	сценарное ветвление	ролевое позиционирование	проблематизация, отказ от единственно верного ответа
Сбор и атрибуция источников	атрибуция источника	картографическое моделирование	различение факта и интерпретации
Интерпретация и аргумент	реконструкция последовательности	ресурсный обмен	выстраивание причинного объяснения
Оформление продукта	ролевое позиционирование	сценарное ветвление	удержание адресата и авторской позиции
Публичная защита	симуляция переговоров (на этапе подготовки)	–	освоение аргументативной дискуссии

Источник: составлено автором.

Матрица обнаруживает фазовую специализацию аналоговых механик. Нарративно-ролевые форматы концентрируются на крайних фазах цикла – постановке проблемы и презентации продукта, – где определяющим оказывается удержание авторской позиции и адресности высказывания. Реконструктивно-симуляционные механики смещены к середине цикла, к работе с источником и аргументом, наименее обеспеченной привычными мотивационными средствами. Распределение подтверждает выдвинутое выше предположение: аналоговая геймификация наиболее востребована на исследовательском плато проекта, между его стартом и финишем. Мотивационный дефицит локализуется в середине цикла; его границы обеспечены привычными стимулами.

Пустая ячейка на фазе защиты, где поддерживающая механика отсутствует, не случайна. Защита по своей природе минимизирует игровое опосредование: учащийся выходит из игровой рамки и принимает ответственность за результат лично, перед реальной аудиторией. Игровая механика работает здесь на этапе подготовки к защите, в режиме репетиционной симуляции встречной аргументации, когда одноклассники примеряют роли оппонентов и моделируют вопросы экспертной комиссии. Перенос игрового элемента в саму процедуру защиты, по всей видимости, обесценил бы её как момент выхода в неигровую ответственность. Граница между подготовкой и защитой совпадает с границей между игрой и учебным результатом.

Методическая ценность типологии раскрывается в её сопряжении с нормативно заданными результатами. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования разводит личностные, метапредметные и предметные результаты, и аналоговые механики распределяются между ними неравномерно. Соотнесение игровых механик с группами образовательных результатов сведено в матрицу соответствия (табл. 3).

Таблица 3. Соответствие аналоговых механик группам образовательных результатов федерального государственного образовательного стандарта

Группа результатов	Соотносимая механика	Форма проявления результата
Личностные	ролевое позиционирование	ценностное самоопределение через примерку исторической позиции
Метапредметные (познавательные)	атрибуция источника, реконструкция последовательности	критическая работа с информацией, причинный анализ
Метапредметные (коммуникативные)	симуляция переговоров	согласование позиций, построение аргументации
Метапредметные	ресурсный обмен	планирование, распределение усилий

(регулятивные)		во времени
Предметные	картографическое моделирование, сценарное ветвление	пространственное и альтернативно-историческое мышление

Источник: составлено автором по тексту федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования.

Распределение механик по группам результатов смещено в сторону метапредметного блока. Три из четырёх метапредметных подгрупп обеспечиваются аналоговыми механиками напрямую, тогда как предметные результаты затрагиваются лишь частично и опосредованно. Перекос объясним природой геймификации: игровое действие развивает прежде всего способы работы с материалом, а предметное знание осваивается на ином, неигровом основании. Отсюда вытекает методическое следствие – аналоговая геймификация уместна как средство формирования метапредметных умений в проекте; при гипертрофии она вытесняет предметную подготовку, подменяя освоение содержания манипуляцией с игровыми элементами.

Связь личностных результатов с единственной механикой – ролевым позиционированием – заслуживает отдельного замечания. Ценностное самоопределение трудно вызвать прямым предписанием; примерка исторической роли создаёт для него косвенный канал, при котором учащийся приходит к оценке самостоятельно, через проживание чужой позиции. Риск состоит в соскальзывании ролевой игры к анахронизму, когда историческая позиция подменяется современной проекцией, а исторический деятель наделяется мотивами и знаниями сегодняшнего дня. Удержание исторической дистанции в ролевом формате требует от педагога постоянной коррекции, без которой механика срабатывает против собственной цели. Анахронизм обнуляет образовательный смысл ролевой игры.

Сопоставление международной и отечественной практики аналоговой геймификации в историческом проекте вскрывает расхождение, касающееся способа институционального закрепления механик при близости самого их набора. Зарубежные образовательные системы развивают преимущественно автономные симуляционные форматы – исторические ролевые симуляции, масштабные настольные модели событий, восходящие к традиции проектного метода Дж. Дьюи и обучения через открытие Дж. Брунера, – слабо привязанные к итоговому оцениванию и существующие на правах факультативной активности. Отечественная практика встраивает игровые механики в нормативно заданную структуру индивидуального проекта, подчиняя их логике обязательного результата и критериям защиты. Основания сопоставления сведены в сравнительную таблицу (табл. 4).

Таблица 4. Сопоставление международной и отечественной практики аналоговой геймификации в проектной работе по истории

Основание сопоставления	Международная практика	Отечественная практика
Преобладающий формат	автономная симуляция, историческая ролевая игра	механика, встроенная в индивидуальный проект
Институциональный статус	факультативная, внеучебная активность	элемент обязательного учебного результата
Роль нарратива	самоценный игровой нарратив	нарратив, подчинённый исследовательской задаче
Привязка к оцениванию	слабая, преимущественно формирующее оценивание	прямая, через критерии защиты проекта
Отношение к проектному методу	параллельное сосуществование	сопряжение с фазами проектного цикла

Источник: составлено автором.

Расхождение по основанию институционального статуса определяет остальные различия. Автономность зарубежного формата обеспечивает ему свободу нарратива и сценарной сложности,

однако ослабляет связь с измеряемым результатом; встроенность отечественного формата гарантирует учёт в системе оценивания ценой сужения игровой свободы. Ни одна из конфигураций не обладает безусловным преимуществом: автономная симуляция сильнее мотивирует, но слабее верифицируется, встроенная механика верифицируема, но уязвима к выхолащиванию игрового начала под давлением отчётности. Преимущество одной стороны оборачивается уязвимостью другой.

Перенос зарубежных автономных форматов в отечественный контекст без переоснащения, по всей видимости, малопродуктивен: формат, рассчитанный на факультативное бытование, теряет мотивационную силу, будучи подчинён обязательному оцениванию. Продуктивнее обратное движение – заимствование сценарной техники и нарративной плотности зарубежных симуляций при сохранении отечественной привязки к фазам проекта и критериям защиты. Сопряжение двух линий, при котором сценарное богатство одной поддерживает результативную строгость другой, очерчивает рабочую конфигурацию для старшей школы.

Сведение типологии, фазового распределения и нормативного сопряжения в единую конструкцию даёт структурно-функциональную модель применения аналоговой геймификации в историческом проекте. Модель строится из нескольких компонентов, каждый из которых отвечает за отдельную сторону методического процесса – от целевой установки до коррекции хода игры. Состав компонентов и закреплённые за ними функции отражены в таблице (табл. 5).

Таблица 5. Компоненты структурно-функциональной модели применения аналоговой геймификации в историческом проекте

Компонент	Содержание	Функция в модели
Целевой	соотнесение механики с группой результатов стандарта	задание основания отбора механики
Содержательный	предметный материал как переменная игровой механики	удержание исторической достоверности
Процессуальный	распределение механик по фазам проекта	фазовая мотивационная поддержка
Инструментальный	аналоговая оболочка механики	обеспечение очного, тактильного взаимодействия
Оценочный	критерии защиты проекта	верификация образовательного результата
Корректирующий	контроль исторической дистанции и достоверности	предупреждение анахронизма и упрощения

Источник: составлено автором.

Несущим в модели оказывается корректирующий компонент, отсутствующий в большинстве описанных практик. Игровая механика, предоставленная себе, дрейфует к развлекательности и анахронизму; удержание её в образовательном русле требует постоянного встречного усилия педагога, направленного на сохранение исторической достоверности и дистанции. Без корректирующего контура остальные компоненты работают вхолостую, производя вовлечённость без образовательного приращения. Вовлечённость сама по себе образовательным результатом не становится.

За устойчивость корректирующего контура приходится платить ресурсом сопровождения, что ограничивает тиражируемость методики. Удержание исторической достоверности предполагает у педагога предметную подготовку, выходящую за пределы школьного курса, и резерв учебного времени на разбор возникающих по ходу игрового действия анахронизмов. Чем сложнее сценарий, тем выше требование к квалификации ведущего: простая механика прощает педагогу пробелы в подготовке, развёрнутая симуляция их обнажает. Плотность игрового опосредования соизмеряется с реально доступным ресурсом сопровождения; ориентир на зрелищность занятия при отборе механик вторичен. Переоценка собственных возможностей оборачивается утратой контроля над историческим содержанием проекта.

Целевой и оценочный компоненты образуют замыкающую пару. Отбор механики начинается от группы результатов, а проверяется через критерии защиты проекта; разрыв между ними, когда механика выбрана по привлекательности без соотнесения с результатом, обессмысливает игровое опосредование. Согласованность целевого и оценочного компонентов отличает методику от набора занимательных приёмов, случайно сцепленных с темой. Связность этих двух полюсов задаёт каркас всей конструкции.

В одном проекте число совмещаемых механик упирается в естественный предел. Каждая механика вводит собственный свод игровых условностей, и наложение разнородных правил на ограниченный по времени цикл повышает организационные издержки быстрее, чем приращение мотивации. Учащийся, вынужденный переключаться между несколькими игровыми рамками, расходует ресурс внимания на освоение процедур взамен работы с историческим материалом, ради которой проект и затевается. Рабочей оказывается опора на одну сквозную механику, удерживаемую через весь цикл, с точечным подключением вспомогательных форматов на отдельных его фазах. Перенасыщение проекта игровыми оболочками возвращает к исходной проблеме рассеивания познавательного интереса, ради преодоления которой геймификация вводилась.

Собранная модель смещает акцент с насыщенности проекта игровыми элементами на точность их соотнесения с фазовой логикой и нормативным результатом. Аналоговая оболочка ценна как условие очного, неавтоматизированного взаимодействия, которое цифровой формат вытесняет за пределы класса. Историческая предметность задаёт верхнюю границу игровой свободы: там, где игра начинает диктовать содержание, образовательная функция уступает развлекательной, и проект теряет историческую достоверность. Содержание удерживает игру, а не наоборот.

Заключение

Историческому проектному содержанию, как показала систематизация по основанию игрового действия, релевантны семь аналоговых механик, различающихся типом предписываемого действия. Группировка по носителю вторична: одна и та же механика мигрирует между несколькими материальными оболочками без потери функции. Основание классификации – тип игрового действия.

Распределяясь по фазам индивидуального проекта, механики обнаруживают чёткую специализацию: нарративно-ролевые форматы концентрируются на постановке проблемы и презентации, реконструктивно-симуляционные – на работе с источником и аргументом. Исследовательское плато проекта, наименее обеспеченное привычными стимулами, оказывается главной зоной приложения аналоговой геймификации. Мотивационный дефицит локализуется в середине цикла.

При соотнесении механик с результатами стандарта среднего общего образования их отдача обнаружила смещение в метапредметный блок: игровое действие развивает способы работы с информацией, коммуникации и саморегуляции, тогда как предметное знание остаётся за пределами игровой рамки и осваивается на ином основании. Личностные результаты достижимы лишь косвенно, через ролевую примерку исторической позиции, и сопряжены с риском анахронизма, который нейтрализуется только встречной коррекцией педагога. Гипертрофия игрового начала вытесняет предметную подготовку.

Расхождение международной и отечественной линий касается способа закрепления механик: автономной симуляции противостоит механика, встроенная в обязательный результат. Продуктивно заимствование сценарной техники зарубежных форматов при сохранении отечественной привязки к фазам проекта. Замещение одной конфигурации другой контрпродуктивно.

Собранная из целевого, содержательного, процессуального, инструментального, оценочного и корректирующего компонентов модель переносит центр тяжести с количества игровых элементов на точность их сопряжения с фазовой логикой проекта и нормативным результатом. Несущим оказывается корректирующий контур, удерживающий историческую достоверность и дистанцию: без него вовлечённость растёт, а образовательное приращение отсутствует. Методическая отдача аналоговой геймификации в историческом проекте определяется согласованностью отбора механики по результату

и её проверки по критериям защиты. Плотность игрового оформления вторична.

Список литературы

1. Владимиров В.А. Актуальность применения проектных технологий в процессе формирования гражданско-патриотической компетенции на уроках истории в старших классах // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 5-1 (56). С. 183-186.
2. Гусев И.Е. Исторические основы геймификации: игра, игровые технологии // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-1. С. 110-113.
3. Исаева М.А., Рашидханова А.А., Ахмадова З.М. Геймификация как компонент тьюторского сопровождения в проектной деятельности студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-3. С. 139-142.
4. Кириченко Д.В., Галагузова Ю.Н. Геймификация в работе учителя общеобразовательной школы: опыт и перспективы // Педагогическое образование в России. 2022. № 3. С. 13-19.
5. Левин Я.А., Буранок С.О. Разработка и теоретические основы геймификации курса региональной истории // Преподавание истории в школе. 2024. № 1. С. 59-68.
6. Макаренко Я.А. Геймификация и нарративные практики в современном образовании // Koinon. 2022. Т. 3. № 3-4. С. 88-97.
7. Мухтарова Р.Й., Валиуллина Ф.М., Бахрамова Р.Р. Геймификация в образовании: многогранность применения – технология, метод, подход // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2025. № 3 (56). С. 69-71.
8. Обухова Н.И. «Студент играющий»: геймификация как транзакция субъекта обучения в актора образовательного процесса // Проблемы межрегиональных связей. 2025. № № 1 (29). С. 58-61.
9. Овчинников В.М. Геймификация и визуализированный контент на уроках истории // Калининградский вестник образования. 2021. № 2 (10). С. 29-40.
10. Паняшин А.А. Формирование гражданской идентичности на уроках истории в школе при использовании проектных методик // Мир педагогики и психологии. 2024. № 11 (100). С. 135-140.
11. Семёнкина Д.А. Геймификация проектной деятельности обучающихся в технологическом образовании // Вестник педагогических наук. 2023. № 7. С. 119-122.
12. Суворов А.П., Золототрубова Ю.С. Применение геймификации в проектной деятельности студентов // Вестник Воронежского института развития образования. 2022. № 10. С. 79-85.
13. Тарасова Л.В., Тарабаев Т.Р. Геймификация как технология формирования критического мышления на уроках истории // Научный аспект. 2024. Т. 16. № 3. С. 1903-1909.
14. Умарова С.Б. Совершенствование методов проектной деятельности на уроках истории с целью реализации духовно-нравственного развития учащихся // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 5-4 (80). С. 96-98.
15. Ходырева Е.С. Адаптация неисторических игр для уроков истории // Державинский форум. 2021. Т. 5. № 20. С. 104-110.

Experience of applying the analog gamification method in project activities of high school students in history lessons: international and domestic practice

Daniil A. Prokopev
Specialist Expert
Lomonosov Northern (Arctic) Federal University
Arkhangelsk, Russia
prokopevdaniil14@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.06.2026
Accepted 20.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 372.893
DOI 10.25726/l3353-7967-8617-q
EDN DSJICH
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The fixation of the individual project as a mandatory element of the senior school curriculum has sharpened the question of means capable of sustaining students' cognitive motivation throughout the long project cycle in history. The digital formats of gamification that prevail in practice align poorly with the specifics of source-based and reconstructive work, whereas non-digital mechanics – tabletop, card-based, role-playing, narrative – remain methodologically unformed and are applied sporadically. The aim of the work is to construct an original typology of analog gamification and a structural-functional model of its coupling with the stages of the individual history project in senior grades. The study draws on conceptual-categorial analysis, classification, the structural-functional approach, the method of analogy and content analysis of the current normative documents – the federal state educational standard of secondary general education and the federal educational programme. Seven basic analog mechanics are identified, differing by the type of game action and didactic function; their distribution across the phases of the project cycle is established, with narrative-role formats concentrated at the stages of problem statement and presentation, and reconstructive-simulation ones at the stages of source collection and interpretation. The comparison of international and domestic practice reveals a stable divergence: foreign models gravitate towards autonomous simulation formats with a weak link to final assessment, while domestic ones gravitate towards embedding game mechanics into the normatively defined structure of the individual project. The resulting model shows that the methodological value of analog gamification in project-based history work is determined not by the saturation with game elements, but by the precision of their correlation with metasubject results and the phase logic of the project.

Keywords

analog gamification, project activity, history teaching, senior school, individual project, game mechanics, metasubject results, narrative practices.

References

1. Vladimirov V.A. Relevance of applying project technologies in forming civic-patriotic competence in history lessons in senior grades // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2021. № 5-1 (56). pp. 183-186.
2. Gusev I.E. Historical foundations of gamification: play, game technologies // Problems of Modern Pedagogical Education. 2023. № 78-1. pp. 110-113.
3. Isaeva M.A., Rashidkhanova A.A., Akhmadova Z.M. Gamification as a component of tutor support in students' project activity // Problems of Modern Pedagogical Education. 2021. № 72-3. pp. 139-142.
4. Kirichenko D.V., Galaguzova Yu.N. Gamification in the work of a general school teacher: experience and prospects // Pedagogical Education in Russia. 2022. № 3. pp. 13-19.
5. Levin Ya.A., Buranok S.O. Development and theoretical foundations of gamification of a regional history course // Teaching History at School. 2024. № 1. pp. 59-68.
6. Makakenko Ya.A. Gamification and narrative practices in modern education // Koinon. 2022. Vol. 3. № 3-4. pp. 88-97.
7. Mukhtarova R.Y., Valiullina F.M., Bakhramova R.R. Gamification in education: multidimensionality of application – technology, method, approach // Naberezhnye Chelny State Pedagogical

University Bulletin. 2025. № 3 (56). pp. 69-71.

8. Obukhova N.I. «The playing student»: gamification as a transaction of the subject of learning into an actor of the educational process // Problems of Interregional Relations. 2025. № 1 (29). pp. 58-61.

9. Ovchinnikov V.M. Gamification and visualized content in history lessons // Kaliningrad Bulletin of Education. 2021. № 2 (10). pp. 29-40.

10. Panyashin A.A. Formation of civic identity in history lessons at school using project methods // World of Pedagogy and Psychology. 2024. № 11 (100). pp. 135-140.

11. Semyonkina D.A. Gamification of students' project activity in technological education // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2023. № 7. pp. 119-122.

12. Suvorov A.P., Zolototrubova Yu.S. Application of gamification in students' project activity // Voronezh Institute of Education Development Bulletin. 2022. № 10. pp. 79-85.

13. Tarasova L.V., Tarabaev T.R. Gamification as a technology for forming critical thinking in history lessons // Scientific Aspect. 2024. Vol. 16. № 3. pp. 1903-1909.

14. Umarova S.B. Improvement of project activity methods in history lessons for the implementation of spiritual and moral development of students // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2023. № 5-4 (80). pp. 96-98.

15. Khodyreva E.S. Adaptation of non-historical games for history lessons // Derzhavin Forum. 2021. Vol. 5. № 20. pp. 104-110.

Предыстория начала эксперимента по введению единого государственного экзамена (1999-2001 годы)

Владимир Викторович Старичков
Директор
Федеральный институт оценки качества образования
Москва, Россия
starichkov@fioco.ru
ORCID 0009-0002-3014-3902

Поступила в редакцию 09.05.2026
Принята 21.06.2026
Опубликована 30.07.2026

УДК 37.091.26
DOI 10.25726/y1280-5527-2857-i
EDN OHXAFF
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье на основе официальных документов представлена предыстория начала эксперимента по введению в Российской Федерации единого государственного экзамена (ЕГЭ). Установлено, что на заседаниях состоявшегося в 2000 году Всероссийского совещания работников образования проблематика ЕГЭ не была превалирующей, а ключевые решения о необходимости внедрения ЕГЭ были приняты в процессе подготовки в 1999-2000 годах Центром стратегических разработок документа стратегического планирования «Основные направления социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу». Выявлены основные документы, изданные Правительством Российской Федерации и Минобразования России, сформировавшие нормативно-правовую базу, необходимую для начала эксперимента по проведению ЕГЭ, и прослежена хронология основных событий, происходивших на этапе подготовки к данному эксперименту в 2000-2001 годах. Источниковой базой исследования послужили стенографический отчет Всероссийского совещания работников образования, проект указанного документа стратегического планирования, а также приказы, письма и постановления, изданные в 2000-2001 годах Правительством Российской Федерации и Минобразования России. При проведении исследования использованы предметные историко-педагогические методы – историко-структурный и конструктивно-генетический, а также комплекс общетеоретических методов: анализ, актуализация, систематизация и интерпретация. Показано, что основной комплекс мероприятий, необходимых для начала эксперимента, был осуществлен с ноября 2000 года по май 2001 года, а участие в эксперименте приняли пять субъектов Российской Федерации.

Ключевые слова

единый государственный экзамен, ЕГЭ, оценка качества образования, история образования, Стратегия-2010.

Введение

25 лет назад, в 2001 году, в пяти регионах нашей страны был впервые проведен в экспериментальном режиме единый государственный экзамен. История становления и начального этапа развития данной формы оценки качества общего образования кратко отражена в ряде публикаций (Единый государственный 2, 2001; Болотов, 2011; Старцев, 2012; Болотов, 2018; Захарова, 2025). В

опубликованных воспоминаниях непосредственных участников тех событий можно найти лишь фрагментарные сведения о них. Так, в интервью, данном ТАСС в 2017 году, В.М. Филиппов отмечал, что идея о ЕГЭ «была впервые высказана на Съезде работников образования в Кремле в начале января 2000 года» (Экзамен со стажем…, 2017). Однако до настоящего времени основные события, связанные с экспериментом по введению ЕГЭ и непосредственно предшествовавшие началу этого эксперимента, не были систематически изучены историками педагогики и образования.

Целью настоящего исследования является восстановление на документальной основе предыстории начала эксперимента по введению единого государственного экзамена. Актуальность тематики исследования определяется необходимостью восстановления хронологии событий, направленных на подготовку указанного эксперимента, что в дальнейшем позволит построить полноформатную картину развития в Российской Федерации соответствующей формы оценки качества общего образования.

Материалы и методы исследования

В качестве источниковой базы были использованы стенографический отчет прошедшего в 2000 году Всероссийского совещания работников образования, подготовленные в 1999-2000 годах Центром стратегических разработок «Основные направления социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу», а также нормативно-правовые документы по вопросам ЕГЭ, изданные в 2000-2001 годах Правительством Российской Федерации и Минобразования России.

При проведении исследования, помимо комплекса общетеоретических методов (анализ, актуализация, систематизация, интерпретация) были использованы предметные историко-педагогические методы: историко-структурный – основанный на выявлении основных системообразующих подходов, обусловивших формирование концепции единого государственного экзамена в рассматриваемый исторический период; конструктивно-генетический – базирующийся на принципе историзма и дающий возможность проанализировать процесс подготовки к проведению эксперимента по введению единого государственного экзамена на основе исторического и логического методов в их взаимосвязи.

Результаты и обсуждение

14-15 января 2000 года в Москве в Государственном Кремлевском Дворце состоялось Всероссийское совещание работников образования, инициатором проведения которого являлось Правительство РФ. В работе совещания приняли участие более 5100 человек. Значимость проводимого мероприятия подчеркивалась тем, что его открывала и закрывала заместитель Председателя Правительства РФ В.И. Матвиенко.

Совещание поддержало ряд инициатив, направленных на реформирование отечественной системы образования, одобрив проекты Национальной доктрины образования в Российской Федерации, Концепции структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе), федерального закона «Об обеспечении государственных гарантий права граждан на общее образование», а также Положение о федеральном координационном совете по общему образованию (Об утверждении итоговых, 2000). Значительное внимание участников совещания было уделено вопросам, связанным с качеством общего образования.

С основным докладом на Всероссийском совещании выступил министр образования РФ В.М. Филиппов, который, в частности, отметил, что существует «общесистемная, касающаяся всех уровней образования проблема, – проблема обеспечения и контроля качества образования» (Всероссийское совещание работников образования, 2000) и уделил ей в своем докладе достаточно большое внимание. Президент РАО Н.Д. Никандров в содокладе «О концепции структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе)» также констатировал, что «мы не можем уходить от проблемы качества школьного образования». Обстоятельный содоклад «О Национальной доктрине образования в Российской Федерации» сделал ректор МГУ им. М.В. Ломоносова Президент Российского союза

ректоров академик РАН В.А. Садовничий.

Предложение, касающееся коренного изменения подходов к контролю качества образования, сформулировал министр общего и профессионального образования Ставропольского края Н.И. Бутенко. В выступлении «О создании федерального координационного совета по общему образованию» он предложил включить в число основных направлений деятельности указанного совета «участие в разработке новых механизмов государственной итоговой аттестации выпускников» (Всероссийское совещание работников образования, 2000). Именно Н.И. Бутенко был одним из первых, кто в тот период на мероприятии федерального уровня публично высказался о необходимости реформирования механизмов государственной итоговой аттестации.

По данному вопросу выступил и директор Центра образования № 548 «Царицыно» г. Москвы Е.Л. Рачевский, который отметил, что в России «есть Центр тестирования, результаты которого принимают далеко не все вузы… <…> Но почему [Южная] Корея может себе позволить [всеобщее] централизованное тестирование, а мы не идем по этому пути?» (Всероссийское совещание работников образования, 2000).

Следует отметить, что вопрос о введении в Российской Федерации ЕГЭ на Всероссийском совещании работников образования подробно не обсуждался. В частности, председатель Московского комитета образования Л.П. Кезина, выступая на заключительном пленарном заседании совещания, сообщила, что участниками секции «Общее среднее образование» были высказаны предложения «о внесении изменений в итоговую аттестацию выпускников общеобразовательных учреждений, установлению новых принципов вступительных испытаний в высшие учебные заведения, отмене системы двойных экзаменов в школе-вузе, ускорению процесса создания общероссийской системы тестирования, дающей всем выпускникам школ равные шансы на поступление в высшие учебные заведения, независимо от места жительства и материального достатка» (Всероссийское совещание работников образования, 2000).

Таким образом, большинство участников совещания полагали, что усилия в области контроля качества общего образования целесообразно сосредоточить на дальнейшем развитии системы централизованного тестирования (его в тот период проводило созданное 29.12.1999 г. государственное учреждение «Центр тестирования Министерства образования Российской Федерации»), и лишь в отдельных выступлениях поднимался вопрос о принципиально новых подходах к осуществлению итоговой аттестации.

Поэтому в принятое по итогам проведенного форума Обращение участников Всероссийского совещания работников образования к исполняющему обязанности Президента Российской Федерации, Правительству Российской Федерации, Федеральному Собранию Российской Федерации было включено, среди прочих, предложение: «провести организационную работу и обеспечить ресурсную поддержку централизованного тестирования выпускников общеобразовательных учреждений в целях как оценки качества образовательного процесса в школе, так и отбора претендентов на получение среднего и высшего профессионального образования» (Всероссийское, 2000).

Ко времени проведения Всероссийского совещания работников образования уже осуществлялась экспертно-аналитическая работа, направленная на разработку стратегических направлений реализации в 2000-е годы социально-экономической политики нашей страны. В ноябре 1999 года по инициативе Председателя Правительства РФ В.В. Путина был создан некоммерческий Фонд «Центр стратегических разработок». Президентом Фонда стал Д.Ф. Мезенцев, совет Фонда возглавил Г.О. Греф, а попечительский совет – Д.Н. Козак. Приоритетной задачей, поставленной Правительством РФ перед Фондом, стала оперативная разработка важнейшего документа стратегического планирования, который должен был наметить пути развития нашей страны в течение 2000-2010 годов.

К середине 2000 года проект указанного документа, который получил название «Основные направления социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу», был в целом готов. Он содержал раздел «Социальная политика», первая глава которого называлась «Реформирование образования». В статье «Направления модернизации

образования в 2000-2010 гг.» данного документа подчеркивалось важнейшее значение государственных образовательных стандартов для системы общего образования и отмечалось, что введение стандартов «должно сопровождаться внедрением системы измерителей для определения качества общего среднего образования («стандартов на выходе»)» (Основные направления, 2000).

Значимо, что в документе содержалась статья «Система качества и единый экзамен», в которой было указано, что «необходимо создание государственной федеральной системы управления качеством образования, оценивающей соответствие достигаемого качества образования утвержденным требованиям и нормативным показателям. <…>

Приоритетными мерами по созданию системы управления качеством образования в России является создание следующих ее компонентов:

1. системы показателей качества и эффективности образования;
2. объективных процедур и технологий оценки, обеспечивающих получение достоверных и сопоставимых данных» (Основные направления, 2000).

Подчеркивалось, что в Российской Федерации «будет проведена работа по повышению объективности и унификации итоговой аттестации общего образования и вступительных испытаний системы профессионального образования, в рамках общегосударственной аттестации выпускников. Аттестация должна проводиться независимо от конкретных учебных заведений общего и профессионального образования, в частности, с использованием единого экзамена. <…> На первом этапе (в 2001-2002 гг.) система общегосударственной аттестации выпускников будет вводиться в экспериментальном порядке в отдельных регионах и для отдельных групп учебных заведений общего и профессионального образования на базе существующего российского опыта выпускных и вступительных экзаменов и мирового опыта систем общенациональной аттестации» (Основные направления, 2000).

Подготовленный проект «Основных направлений…» был представлен на рассмотрение в Правительство РФ, однако он так и не был принят в виде нормативного акта. В дальнейшем данный документ получил неофициальное название «Стратегия-2010».

26 июля 2000 года распоряжением № 1072-р Правительства РФ был утвержден План действий Правительства Российской Федерации в области социальной политики и модернизации экономики на 2000-2001 годы. Указанный План действий предусматривал «экспериментальную отработку технологии проведения единого государственного выпускного экзамена и его последующее законодательное закрепление». Предполагалось, что таким образом «будет сформирована независимая система аттестации и контроля качества образования» (Об утверждении Плана социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу, 2000).

Показательно, что еще 10 апреля 2000 года Президентом Российской Федерации был подписан федеральный закон № 51-ФЗ «Об утверждении федеральной программы развития образования» (Об утверждении Федеральной…, 2000), первый проект которой рассматривался еще в 1994 году. В данном документе к ожидаемым общим результатам развития образования было отнесено, в том числе, «повышение объективности итоговой аттестации выпускников образовательных учреждений». Среди основных направлений развития общего образования было предусмотрено «совершенствование механизмов государственной итоговой аттестации выпускников образовательных учреждений». Явное упоминание ЕГЭ в тексте данной федеральной программы отсутствовало.

Примерно через полгода после утверждения федеральной программы развития образования, 04 октября 2000 года, Правительство РФ одобрило Национальную доктрину образования в Российской Федерации, подготовленную Минобразования России с участием заинтересованных федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов РФ и различных организаций. В доктрине, как и в федеральной программе развития образования, не упоминался ЕГЭ, а одним из ожидаемых результатов реализации данной доктрины, относящихся к сфере обеспечения качества образования, являлось «создание демократической системы образования, гарантирующей необходимые условия для полноценного качественного образования на всех уровнях» (О национальной доктрине, 2000).

Несмотря на то, что возможность проведения ЕГЭ не нашла отражения ни в федеральной программе развития образования, ни в проекте Национальной доктрины образования в Российской Федерации, 28 августа 2000 года Минобразования России приказом № 2517 утвердило перечень мероприятий по выполнению Плана действий по реализации «Стратегии-2010», а также план-график выполнения этих мероприятий (Об утверждении мероприятий…, 2000). Согласно данному документу, уже в январе 2001 года в Правительство РФ должен был быть внесен проект постановления «О проведении в 2001-2003 годах эксперимента по введению единого государственного экзамена».

Предполагалась серьезная предварительная проработка проекта данного постановления – его планировали последовательно рассмотреть на заседаниях Научно-методического совета по проблемам тестирования, специально организуемой Всероссийской конференции по проблемам тестирования, Федерального координационного совета по общему образованию, Совета руководителей органов управления образованием, президиума Российского союза ректоров, коллегии Минобразования России, а также согласовать с заинтересованными министерствами и ведомствами.

26 октября 2000 года при Минобразования России был создан Совет по организации подготовки и проведения эксперимента по ЕГЭ, утверждены положение об этом Совете, его состав, а также план-график подготовки к проведению эксперимента по ЕГЭ. Совет, председателем которого являлся В.М. Филиппов, был создан как «общественно-государственный орган с целью обеспечения разработки единых подходов к содержанию и организации эксперимента по единому (выпускному в общеобразовательном учреждении и вступительному в высшее учебное заведение) государственному экзамену» (О создании совета, 2000). Одной из задач Совета было «Обсуждение вопросов взаимосвязи содержания, организации и результатов единого государственного экзамена с другими процедурами по контролю качества образования (аттестацией образовательных учреждений, системой национального тестирования и другими)». В функции Совета входили «отбор и рекомендация регионов к участию в эксперименте по проведению единого государственного экзамена». Все решения данного органа носили рекомендательный характер.

Мероприятия, направленные на подготовку к эксперименту по проведению ЕГЭ, достаточно широко освещались в средствах массовой информации. Соответствующие планы вызывали значительную обеспокоенность школьников, обучавшихся на тот момент в выпускных классах, а также их родителей и руководства образовательных организаций, поскольку действовавшие тогда правила приема в вузы не содержали упоминаний о ЕГЭ. В связи с этим Минобразования России 21 декабря 2000 года направило руководителям высших учебных заведений письмо № 14-51-751ин/12, в котором сообщалось, что «Условия поступления в высшие учебные заведения Российской Федерации, расположенные в регионах, принимающих участие в эксперименте по введению единого государственного экзамена, будут определены отдельными нормативными документами Минобразования России» (О порядке приема…, 2000).

Проекты материалов, содержащих, в том числе, и указанные условия поступления в высшие учебные заведения, согласно приказу Минобразования России от 05.01.2001 № 50 должны были быть разработаны в срок до 10.01.2001 г. Этим же приказом министерство рекомендовало «органам управления образованием субъектов Российской Федерации совместно с советами ректоров высших учебных заведений, участвующих в эксперименте, установить единый перечень вступительных испытаний в высшие учебные заведения по направлениям подготовки и специальностям», а «ректорам аккредитованных образовательных учреждений высшего профессионального образования, расположенных на территориях, не участвующих в эксперименте, рассмотреть на ученых советах возможность использования результатов ЕГЭ (сертификатов) при проведении приема в высшие учебные заведения» (О проведении эксперимента…, 2001).

Теоретическое обоснование необходимости внедрения в Российской Федерации ЕГЭ содержалось в опубликованных в январе 2001 года материалах для разработчиков документов по обновлению содержания общего образования, подготовленных рабочей группой под руководством известного российского педагога и общественного деятеля Анатолия Аркадьевича Пинского в рамках программы «Совершенствование и развитие системы государственных образовательных стандартов и

тестирования».

В разделе «Основные направления модернизации системы оценки качества в системе школьного образования» данного сборника были сформулированы основные ориентиры модернизации системы контроля и оценки учебных достижений, среди которых была «отмена двойной системы экзаменов при переходе от общего к профессиональному образованию» (Стратегия модернизации…, 2001).

Участники рабочей группы полагали, что «с позиции современных тенденций модернизации образования результаты аттестации [учащихся] следует рассматривать как политомическую интегральную оценку, полученную независимым путем и позволяющую осуществить дифференциацию выпускников по качеству образовательных достижений». По их мнению, нахождение на указанных позициях формирует «современный системный взгляд на задачи аттестационного процесса на этапе перехода от школы к учебным заведениям профессионального образования с использованием единого экзамена». Для решения этих задач необходимо разработать «адекватную организационную схему аттестации, структуру образовательных стандартов, набор стандартизированных измерителей и шкалу, обеспечивающую сопоставимость результатов аттестации и учитывающую использование единого экзамена» (Стратегия модернизации…, 2001).

В завершение рассматриваемого раздела рекомендаций их авторы выдвигали обширную программу формирования новой системы оценки качества общего образования, включавшую в себя девять пунктов, один из которых предусматривал «создание моделей независимой аттестации с использованием единого экзамена» (Стратегия модернизации…, 2001).

В начале 2001 года Минобразования России продолжало напряженную работу по ускоренной подготовке к апробации ЕГЭ. 22 января 2001 года был издан приказ Минобразования России № 179 «О проведении конкурса "Контрольные измерительные материалы и технологическое обеспечение проведения испытаний в рамках эксперимента по единому государственному экзамену"». Целями и задачами конкурса были «выявление организаций, имеющих необходимый научный, организационный, кадровый и методический потенциал, и отбор контрольных измерительных материалов и технологий для обеспечения проведения испытаний в рамках эксперимента по единому государственному экзамену (ЕГЭ)» (О проведении конкурса, 2001).

Согласно условиям конкурса, организации-заявители должны были обладать опытом работы не менее трех лет по созданию инструментария, предназначенного для диагностики образовательных достижений, и необходимыми ресурсами для решения поставленных задач. Создаваемые на конкурсной основе контрольные измерительные материалы по различным учебным предметам должны были соответствовать обязательному минимуму содержания среднего (полного) общего образования, а также обеспечивать проверку выпускников в рамках государственной (итоговой) аттестации и их отбор для поступления в высшие учебные заведения.

Председателем организационного комитета конкурса был назначен заместитель Минобразования России В.А. Болотов, в состав оргкомитета были включены Г.В. Башкина, Т.А. Бархатова, С.В. Иванова, В.В. Иваницкий, А.Н. Майоров, Н.М. Розина, В.В. Рябов, В.Н. Шаулин.

15 февраля 2001 года был издан приказ Минобразования России № 515, согласно которому в числе приоритетных направлений реализации в 2001 году Федеральной программы развития образования было создание Федеральных экспериментальных площадок для введения ЕГЭ (Об организационных мерах, 2001).

Датой официального начала эксперимента по проведению ЕГЭ можно считать 16 февраля 2001 года, когда Правительство РФ постановлением № 119 утвердило решение «Принять предложение Министерства образования Российской Федерации о проведении эксперимента по введению единого государственного экзамена, обеспечивающего совмещение государственной (итоговой) аттестации выпускников XI (XII) классов общеобразовательных учреждений и вступительных испытаний для поступления в образовательные учреждения высшего профессионального образования» (Об организации эксперимента, 2001).

Во исполнение данного постановления Правительства РФ Минобразования России приказом от

27.02.2001 г. № 645 утвердило Положение о проведении ЕГЭ (Об утверждении положения…, 2001).

Было установлено, что ЕГЭ «предусматривает совмещение государственной (итоговой) аттестации выпускников XI (XII) классов общеобразовательных учреждений и вступительных испытаний для поступления в вузы. Результаты ЕГЭ признаются общеобразовательными учреждениями в качестве результатов государственной (итоговой) аттестации, а вузами – в качестве результатов вступительных испытаний». Допускалось проведение ЕГЭ по математике, русскому языку, литературе, физике, химии, биологии, географии, истории России, обществознанию, иностранным языкам (конкретный перечень общеобразовательных предметов, форму, процедуру, сроки и продолжительность проведения ЕГЭ определяло Минобразования России по согласованию с субъектами Российской Федерации, в которых проводился эксперимент). Экзаменационные работы в рамках ЕГЭ оценивались и по 100-балльной, и по 5-балльной системе. Шкалу перевода баллов в отметки должно было установить Минобразования России.

Поскольку результаты ЕГЭ должны были использоваться общеобразовательными учреждениями в качестве результатов государственной (итоговой) аттестации, были специально предприняты меры, направленные на то, чтобы гарантировать выпускникам получение аттестатов независимо от продемонстрированных на ЕГЭ успехов. В аттестат по общеобразовательным предметам, сданным в рамках ЕГЭ, выставлялась одна из двух итоговых отметок: «более высокая – при разнице годовой отметки и отметки по ЕГЭ в один балл» или «отметка, полученная как среднее арифметическое годовой отметки и отметки по ЕГЭ, если разница между ними составляет более чем один балл, при этом округление производится в сторону более высокого балла» (Об утверждении положения…, 2001).

Положение значительно ограничивало полномочия вузов, находящихся на территории субъектов Российской Федерации, принимавших участие в эксперименте по проведению ЕГЭ. Эти вузы должны были согласовывать свои правила приема с Государственными экзаменационными комиссиями соответствующих субъектов РФ и имели право «самостоятельно провести предусмотренные при поступлении на соответствующие направления подготовки и специальности вступительные испытания только по тем общеобразовательным предметам, которые не включены в ЕГЭ» (Об утверждении положения…, 2001). Вступительные испытания по общеобразовательным предметам, включенным в ЕГЭ, для лиц, не имеющих свидетельств о сдаче ЕГЭ по данным предметам, должны были организовываться Государственными экзаменационными комиссиями в форме и по материалам ЕГЭ. При этом поступающие, сдававшие ЕГЭ, могли подать документы в один или несколько вузов, как лично, так и посредством направления документов через почту заказным письмом.

9 апреля 2001 года Минобразования России подвело итоги объявленного 22 января 2001 года конкурса (Об организации разработки…, 2001). По направлениям «Организации, имеющие необходимый потенциал для проведения единого государственного экзамена» и «Технологии проведения единого государственного экзамена, включая технологию обработки результатов» конкурс выиграл Центр тестирования Минобразования России. По направлению «Контрольные измерительные материалы для проведения единого государственного экзамена» было определено четыре победителя:

- по русскому языку, физике, биологии, истории, обществознанию, географии – Институт общего среднего образования Российской академии образования;
- по математике – и Государственный научно-исследовательский институт семьи и воспитания Российской академии образования и Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации;
- по химии – Томский государственный педагогический университет;
- по английскому языку – Общественный институт развития школы.

Победители конкурса в сжатые сроки разработали по 10 параллельных вариантов контрольных измерительных материалов по соответствующим учебным предметам (Болотов, 2002).

12 апреля 2001 года Минобразования России направило руководству заинтересованных вузов письмо от № 05-55-6ин/16-05, содержавшее рекомендации по разработке в 2001 году Правил приема в высшие учебные заведения, участвующие в эксперименте по введению ЕГЭ (Рекомендации по

разработке, 2001). Было рекомендовано выделить в Правилах приема раздел «Эксперимент по единому государственному экзамену (ЕГЭ)», содержание которого должно было в целом отражать требования, сформулированные в Положении о проведении ЕГЭ.

16 мая 2001 года министр образования Российской Федерации В.М. Филиппов подписал приказ № 2071, которым были утверждены форма, сроки и продолжительности ЕГЭ в 2001 году (О форме…, 2001). Было предписано проводить ЕГЭ в письменной форме, продолжительность каждого экзамена не могла превышать 180 минут, все экзамены начинались в 10.00 по местному времени. Были установлены и даты проведения первых в истории отечественной системы образования ЕГЭ: 04.06.2001 – русский язык; 08.06.2001 – математика; 11.06.2001 – физика, биология, история; 14.06.2001 – химия, обществознание; 17.06.2001 – география. 20.06.2001 г. проводились экзамены по предметам, не сданным выпускниками в установленные сроки по уважительным причинам. Таким образом, в 2001 году было запланировано проведение ЕГЭ по восьми учебным предметам.

Параллельно шла организационная работа, направленная на подготовку к проведению в экспериментальном режиме ЕГЭ в субъектах Российской Федерации. 20.03.2001 г. постановлением № 61 Правительства Республики Марий Эл было принято решение об участии общеобразовательных учреждений и учреждений высшего профессионального образования региона в проведении эксперимента по введению ЕГЭ (Об участии, 2001). Затем аналогичное решение приняло Правительство Республики Саха (Якутия) (постановление от 16.04.2001 № 220) (О мерах, 2001). Вскоре приказами Минобразования России в эксперимент были включены Чувашская Республика и Ростовская область (приказы от 26.04.2001 № 1901 и № 1902) (О проведении эксперимента… 1, 2001; О проведении эксперимента… 2, 2001), а также Самарская область (Приказ от 16.05.2001 № 2070) (О проведении эксперимента… 3, 2001).

Таким образом, в 2001 году в эксперименте по проведению ЕГЭ принимали участие пять субъектов Российской Федерации. В первой половине мая 2001 года Минобразования России направило в указанные субъекты письма, содержавшие рекомендации по разработке Положений о государственной экзаменационной комиссии и о конфликтной комиссии субъекта Российской Федерации» (О направлении Рекомендаций… 1, 2001; О направлении Рекомендаций… 2, 2001). Направлением данных рекомендаций был завершен процесс формирования нормативно-правовой базы, необходимой для осуществления эксперимента по введению ЕГЭ.

Обсуждение результатов проведения указанного эксперимента состоялось 12 октября 2001 года на заседании коллегии Минобразования России «Об итогах первого этапа проведения эксперимента по ЕГЭ и задачах второго этапа» (Единый государственный… 2, 2001). Принятые членами коллегии решения были подытожены в приказе Минобразования России от 02.11.2001 № 3537 (Об итогах первого…, 2001).

Итоги проведения эксперимента по внедрению ЕГЭ вызвали значительный интерес в научно-педагогическом сообществе. Опыт, полученный на начальной стадии эксперимента по введению ЕГЭ, был обобщен в 2002 году в ряде научных статей, опубликованных под научной редакцией В.А. Болотова в сборнике «Единый государственный экзамен. Научные основы, методология и практика проведения эксперимента» (Единый государственный… 1, 2002).

Заключение

Резюмируя итоги проведенного исследования, можно сделать следующие выводы.

1. На заседаниях Всероссийского совещания работников образования в январе 2000 года вопрос о необходимости проведении эксперимента по введению ЕГЭ не обсуждался в числе основных, поскольку большинство делегатов считали наиболее перспективным направлением развития отечественной системы оценки качества общего образования дальнейшее совершенствование централизованного тестирования.

2. Основополагающие предложения, предусматривавшие необходимость введения в Российской Федерации ЕГЭ, были сформулированы в 1999-2000 годах экспертами Центра стратегических разработок в ключевом документе стратегического планирования «Основные

направления социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу».

3. Реализация указанных предложений осуществлялась Минобразования России в рамках мероприятий по выполнению плана действий Правительства Российской Федерации в области социальной политики и модернизации экономики на 2000-2001 годы и плана-графика работы по выполнению данного плана, утвержденных в августе 2000 года.

4. Основной комплекс мероприятий, необходимых для начала эксперимента по введению ЕГЭ, был осуществлен под руководством Минобразования России на протяжении достаточно короткого периода – с ноября 2000 года по май 2001 года, что свидетельствует о высокой степени готовности всех управленческих уровней системы образования к реализации принимавшихся решений.

Список литературы

1. Болотов В.А. Прошлое, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 287-297.

2. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалёва Г.С., Пинская М.А. Анализ опыта создания российской системы оценки качества образования. Часть 1 // Управление образованием: теория и практика. 2011. № 2 (2). С. 53-78.

3. Болотов В.А., Шаулин В.Н., Шмелев А.Г. Единый экзамен и качество образования // Единый государственный экзамен. Научные основы, методология и практика проведения эксперимента: сборник статей. Москва: Логос, 2002. С. 23.

4. Всероссийское совещание работников образования. Москва, Кремль. 14-15 января 2000 г. Стенографический отчет. Москва: Высшая школа. 2000. 423 с.

5. Единый государственный экзамен: научные основы, методология и практика организации и проведения эксперимента: сборник статей. Под ред. В.А. Болотова. Москва: Логос, 2002. 208 с.

6. Единый государственный экзамен: проблемы и перспективы (круглый стол) // Университетское управление: практика и анализ. 2001. № 4. С. 51-64.

7. Захарова Т.Э. Единый государственный экзамен в жизни абитуриентов // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. 2025. № 2 (25). С. 110-119.

8. Приказ Минобразования России от 16.05.2001 № 2071 «О форме, сроках и продолжительности единого государственного экзамена в 2001 году» // consultant.ru. 2001.

9. Постановление Правительства Российской Федерации от 16.02.2001 № 119 «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена» // docs.cntd.ru. 2001.

10. Основные направления социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу: проект // consultant.ru. 2000.

11. Письмо Минобазования РФ от 11 мая 2001 г. № 05-51-13ин/16-05 «О направлении Рекомендаций по разработке Положения о конфликтной комиссии субъекта Российской Федерации» // base.garant.ru. 2001.

12. Письмо Минобразования России от 07.05.2001 № 05-51-11ин/16-05 «О направлении Рекомендаций по разработке Положения о государственной экзаменационной комиссии субъекта Российской Федерации» // consultant.ru. 2001.

13. Письмо Минобразования России от 12.04.2001 № 05-55-6ин/16-05 «Рекомендации по разработке Правил приема в высшие учебные заведения, участвующие в эксперименте по введению единого государственного экзамена, в 2001 году» // base.garant.ru. 2001.

14. Письмо Минобразования России от 21.12.2000 № 14-51-751ин/12 «О порядке приема в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования (высшие учебные заведения) Российской Федерации, учрежденные федеральными органами исполнительной власти» // base.garant.ru. 2000.

15. Постановление Правительства Республики Марий Эл от 20.03.2001 № 61 «Об участии общеобразовательных учреждений и учреждений высшего профессионального образования Республики

Марий Эл в проведении эксперимента по введению единого государственного экзамена» // docs.cntd.ru. 2001.

16. Постановление Правительства Республики Саха (Якутия) от 16.04.2001 № 220 «О мерах по организационному обеспечению федерального эксперимента по ведению единых государственных экзаменов» // docs.cntd.ru. 2001.

17. Постановление Правительства Российской Федерации от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // base.garant.ru. 2000.

18. Приказ Минобразования России от 02.11.2001 № 3537 «Об итогах первого этапа проведения эксперимента по введению единого государственного экзамена и задачах второго этапа эксперимента» (с изменениями и дополнениями) // base.garant.ru. 2001.

19. Приказ Минобразования России от 09.04.2001 № 1581 «Об организации разработки контрольных измерительных материалов и технологического обеспечения первого этапа эксперимента по введению единого государственного экзамена в рамках направления "Федеральные экспериментальные площадки для введения единого государственного экзамена" Федеральной программы развития образования» // base.garant.ru. 2001.

20. Приказ Минобразования России от 15.02.2001 № 515 «Об организационных мерах по реализации Федеральной программы развития образования» // base.garant.ru. 2001.

21. Приказ Минобразования России от 16.05.2001 № 2070 О проведении эксперимента по введению единого государственного экзамена в Самарской области: // kremlin-moscow.com. 2001.

22. Приказ Минобразования России от 22 января 2001 г. № 179 «О проведении конкурса "Контрольные измерительные материалы и технологическое обеспечение проведения испытаний в рамках эксперимента по единому государственному экзамену"» // base.garant.ru. 2001.

23. Приказ Минобразования России от 22.02.2000 № 530 «Об утверждении итоговых документов Всероссийского совещания работников образования 14-15 января 2000 года» // base.garant.ru. 2000.

24. Приказ Минобразования России от 26.04.2001 № 1901 «О проведении эксперимента по введению единого государственного экзамена в Чувашской Республике» // narodnoe.org.ru. 2001.

25. Приказ Минобразования России от 26.04.2001 № 1902 «О проведении эксперимента по введению Единого государственного экзамена в Ростовской области» // narodnoe.org.ru. 2001.

26. Приказ Минобразования России от 26.10.2000 № 3066 «О создании совета по организации подготовки и проведения эксперимента по единому государственному экзамену» (с изменениями и дополнениями) // base.garant.ru. 2000.

27. Приказ Минобразования России от 27.02.2001 № 645 «Об утверждении положения о проведении единого государственного экзамена» // consultant.ru. 2001.

28. Приказ Минобразования России от 28.08.2000 № 2517 «Об утверждении мероприятий по выполнению плана действий Правительства Российской Федерации в области социальной политики и модернизации экономики на 2000-2001 годы и плана-графика работы по выполнению плана действий Правительства Российской Федерации в области социальной политики и модернизации экономики на 2000-2001 годы // base.garant.ru. 2001.

29. Приказ Минобразования РФ от 09.04.2002 N 1306 «Об утверждении Положения о проведении единого государственного экзамена» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 08.05.2002 N 3420) // consultant.ru. 2001.

30. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 26.07.2000 № 1072-р «Об утверждении Плана действий Правительства Российской Федерации в области социальной политики и модернизации экономики на 2000-2001 годы» // consultant.ru. 2000.

31. Старцев Б.Ю. Хроники образовательной политики: 1991-2011. Москва: ИД Высшей школы экономики, 2012.

32. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. Москва: ООО «Мир книги», 2001. 95 с.

33. Федеральный закон от 10.04.2000 № 51-ФЗ «Об утверждении Федеральной программы

развития образования» // consultant.ru. 2000.
34. Экзамен со стажем: закону о ЕГЭ исполняется 10 лет // tass.ru. 2017.

Background to the experiment on introducing a Unified State Examination (1999-2001)

Vladimir V. Starichkov
Director
Federal Institute for Evaluation of Education Quality
Moscow, Russia
starichkov@fioco.ru
ORCID 0009-0002-3014-3902

Received 09.05.2026
Accepted 21.06.2026
Published 30.07.2026

UDC 37.091.26
DOI 10.25726/y1280-5527-2857-i
EDN OHXAFF
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This article, based on official documents, presents the background to the beginning of the experiment to introduce the Unified State Examination (USE) in the Russian Federation. It establishes that the USE issue was not a primary focus at the 2000 All-Russian Conference of Education Workers, and key decisions on the need to implement the USE were made during the preparation of the strategic planning document «Main Directions of the Socioeconomic Policy of the Government of the Russian Federation for the Long-Term Perspective» by the Center for Strategic Research in 1999-2000. The article identifies the key documents issued by the Government of the Russian Federation and the Ministry of Education of Russia that formed the legal framework necessary for the beginning of the USE experiment, and traces the chronology of the key events that took place during the preparatory stage for this experiment in 2000-2001. The source base of the study comprises the verbatim report of the All-Russian Conference of Education Workers, the draft of the above-mentioned strategic planning document, and the orders, letters and decrees issued by the Government of the Russian Federation and the Ministry of Education of Russia in 2000-2001. The study applies historical-structural and constructive-genetic methods together with a set of general theoretical methods: analysis, actualisation, systematisation and interpretation. It is shown that the main set of measures required to launch the experiment was carried out between November 2000 and May 2001, and that five constituent entities of the Russian Federation took part in the experiment.

Keywords

Unified State Examination, USE, education quality assessment, history of education, Strategy-2010.

References

1. Bolotov V.A. The past, present, and possible future of the russian education quality assessment system // Educational Issues. 2018. № 3. pp. 287-297.
2. Bolotov V.A., Valdman I.A., Kovaleva G.S., Pinskaya M.A. Analysis of the experience of creating the russian education quality assessment system. Part 1 // Education Management: Theory and Practice. 2011. № 2 (2). pp. 53-78.

3. Bolotov V.A., Shaulin V.N., Shmelev A.G. Unified exam and the quality of education // Unified State Exam. Scientific Foundations, Methodology, and Practice of Conducting the Experiment: a collection of articles. Moscow: Logos, 2002. P. 23.

4. All-Russian Conference of Education Workers. Moscow, Kremlin. January 14-15, 2000. Verbatim report. Moscow: Higher School. 2000. 423 p.

5. Unified State Exam: scientific foundations, methodology and practice of organizing and conducting an experiment: collection of articles. Edited by V.A. Bolotov. Moscow: Logos, 2002. 208 p.

6. Unified State Exam: Problems and Prospects (round table) // University Management: Practice and Analysis. 2001. № 4. pp. 51-64.

7. Zakharova T.E. Unified State Exam in the Lives of Applicants // Siberian State Transport University Bulletin: Humanitarian Research. 2025. № 2 (25). pp. 110-119.

8. Order of the Ministry of Education of Russia dated 05.16.2001 № 2071 «On the form, timing and duration of the unified State exam in 2001» // consultant.ru 2001.

9. Decree of the Government of the Russian Federation dated 02/16/2001 № 119 «On the organization of an experiment on the introduction of a unified state exam» // docs.cntd.ru 2001.10

10. The main directions of the socio-economic policy of the Government of the Russian Federation for the long term: a draft // consultant.ru. 2000.

11. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 11, 2001 № 05-51-13in/16-05 «On sending Recommendations for the development of Regulations on the Conflict Commission of the subject of the Russian Federation» // base.garant.ru 2001.12.

12. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 05.07.2001 № 05-51-11in/16-05 «On Sending Recommendations for the development of Regulations on the State Examination Commission of the subject of the Russian Federation» // consultant.ru 2001.

13. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 04.12.2001 № 05-55-6in/16-05 «Recommendations for the development of admission Rules to higher education institutions institutions participating in the experiment on the introduction of a unified state exam in 2001» // base.garant.ru. 2001.

14. Letter of the Ministry of Education of Russia dated December 21, 2000, № 14-51-751in/12 «On the Procedure for Admission to State Educational Institutions of Higher Professional Education (Higher Educational Institutions) of the Russian Federation Established by Federal Executive Authorities» // base.garant.ru. 2000.

15. Resolution of the Government of the Republic of Mari El dated 03.20.2001 № 61 «On the participation of educational institutions and institutions of higher professional education of the Republic of Mari El in conducting an experiment on the introduction of a unified state exam» // docs.cntd.ru 2001.

16. Resolution of the Government of the Republic of Sakha (Yakutia) dated 04/16/2001 № 220 «On measures to organizational support of the federal experiment on conducting unified state examinations» // docs.cntd.ru 2001.

17. Decree of the Government of the Russian Federation dated 04.10.2000 № 751 «On the National Doctrine of Education in the Russian Federation» // base.garant.ru. 2000.

18. Order of the Ministry of Education of Russia dated 02.11.2001 № 3537 «On the results of the first stage of the experiment on the introduction of the unified state exam and the tasks of the second stage of the experiment» (with amendments and additions) // base.garant.ru. 2001.

19. Order of the Ministry of Education of Russia dated April 9, 2001, № 1581 «On the Organization of the Development of Control and Measurement Materials and Technological Support for the First Stage of the Experiment on the Introduction of the Unified State Exam within the Framework of the Direction "Federal Experimental Sites for the Introduction of the Unified State Exam" of the "Federal Program for the Development of Education"» // base.garant.ru. 2001.

20. Order of the Ministry of Education of Russia dated February 15, 2001, № 515 «On Organizational Measures for the Implementation of the Federal Program for the Development of Education» // base.garant.ru 2001.21.

21. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 05.16.2001 № 2070 «On

Conducting an Experiment on the Introduction of a Unified State exam in the Samara Region» // kremlin-moscow.com 2001.

22. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated January 22, 2001 № 179 «On holding a competition "Control measuring materials and technological support for conducting tests as part of an experiment on unified State Exam"» // base.garant.ru. 2001.

23. Order of the Ministry of Education of Russia dated February 22, 2000, № 530 «On the Approval of the Final Documents of the All-Russian Conference of Education Workers, January 14-15, 2000» // base.garant.ru. 2000.

24. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 04.26.2001 № 1901 «On conducting an experiment on the introduction of a unified state exam in the Chuvash Republic» // narodnoe.org.ru 2001.

25. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 04.26.2001 № 1902 «On conducting an experiment on the introduction of a Unified State exam in the Rostov region» // narodnoe.org.ru. 2001.

26. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated October 26, 2000 № 3066 «On the establishment of a council for organizing the preparation and conduct of an experiment on the Unified State Exam» (with amendments and additions) // base.garant.ru. 2000.

27. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 02.27.2001 № 645 «On approval of the Regulations on the Unified State Exam» // consultant.ru 2001.

28. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 08.28.2000 № 2517 «On Approval of Measures to Implement the Action Plan of the Government of the Russian Federation in the field of social policy and Economic Modernization for 2000-2001 and schedule of work for the implementation of the action plan of the Government of the Russian Federation in the field of social policy and economic modernization for 2000-2001» // base.garant.ru. 2001.

29. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated April 9, 2002, № 1306 «On Approval of the Regulations on Conducting the Unified State Exam» (Registered in the Ministry of Justice of the Russian Federation on May 8, 2002, № 3420) // consultant.ru. 2001.

30. Decree of the Government of the Russian Federation dated July 26, 2000 № 1072-r «On Approval of the Action Plan of the Government of the Russian Federation in the field of social policy and modernization economics for 2000-2001» // consultant.ru. 2000.

31. Startsev B.Y. Chronicles of educational policy: 1991-2011. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2012.

32. Strategy for modernizing the content of general education: materials for developing documents on updating general education. Moscow: LLC «World of Book», 2001. 95 p.

33. Federal Law № 51-FZ dated April 10, 2000 «On the Approval of the Federal Program for the Development of Education» // consultant.ru. 2000. 34. An exam with experience: the Unified State Exam law turns 10 years old // tass.ru. 2017.

34. Exam with experience: the Unified State Exam law turns 10 years old // tass.ru. 2017.

16+

Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика»
Том 16 (2026). № 8
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 30.08.2026.

© Учредитель ИП Подколзин М.М., 2026

Online media «Education management review»
Volume 16 (2026). Issue 8
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 30.08.2026.

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2026

