ISSN 2311-2174

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

2026
№ 9



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

Александра Станиславовна Ваниватова
Компетенция стратегического конкурентного позиционирования руководителя муниципальной организации дополнительного образования детей: концептуализация понятия 16

Кирилл Евгеньевич Бардиж
Исследование готовности будущих педагогов к осуществлению персонифицированного обучения подростков 28

Ольга Александровна Еремеева
Формирование педагогической субъектности будущих педагогов в образовательном пространстве вуза 42

Вероника Петровна Гребенщикова, Алена Леонидовна Ускова
Социокультурная идентичность и духовно-нравственное развитие будущих педагогов: этический диалог и социальное проектирование в условиях экзистенциальной нестабильности 51

Владислав Сергеевич Первушин, Ирина Николаевна Микулевич,
Татьяна Александровна Шевчук
Участие студентов в социально значимых проектах как инструмент формирования профессиональной мотивации 61

Алла Николаевна Крамаренко, Татьяна Александровна Казакова,
Елена Сергеевна Воронова
Образовательный потенциал среды вуза как пространства развития будущих специалистов 69

Наталья Николаевна Пивень
Формирование готовности будущих преподавателей иностранных языков к использованию цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности 78

Тамара Евгеньевна Демидова, Александр Павлович Тонких,
Ольга Валерьевна Голенкова
Подготовка будущих учителей к использованию искусственного интеллекта в образовании 89

Андрей Андреевич Васюк
Некоторые аспекты профессионально ориентированной подготовки будущих социальных работников к противодействию деструктивному информационно-психологическому воздействию на граждан 99

Кристина Александровна Турянская
Подготовка специалистов нефтегазового профиля к деятельности в условиях производственного риска 108

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Татьяна Михайловна Воителева, Анна Вячеславовна Шмелева,
Луиза Леонидовна Федотова
Формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка через систему проблемных заданий и учебных речевых ситуаций 116

Рената Юрьевна Гурниковская, Александр Игоревич Гурниковский,
Франческа Казимировна Мацур, Игорь Михайлович Тарарин,
Татьяна Валерьевна Усачева
Дифференцированный банк прикладных кейсов и игровых заданий по линейной алгебре и математическому анализу для индивидуальной работы с высокомотивированными к обучению студентами 128

Цяньцянь Ду, Юйхун Лун
Стратегии применения ситуационного обучения в деятельности по переносу и творческому применению на занятиях по чтению на английском языке в старшей школе 138

Андрей Анатольевич Маслов
Дидактическая модель формирования информационных компетенций студентов СПО средствами имитационного моделирования 147

Юлия Товьева Антипенко
Организация ценностно-ориентированной общественно значимой проектной деятельности как педагогическое условие позитивной социализации современных подростков 157

Ольга Александровна Кирьянова
Обучение основам композиции через анализ произведений художников-передвижников в системе дополнительного образования детей. Теоретический аспект. 168

Диана Алихановна Хумгаева
Использование языковых стратегий выражения эмпатии в профессиональной коммуникации преподавателя иностранного языка 176

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Татьяна Владимировна Застрожная, Наталья Александровна Боднева,
Вера Ивановна Буданова
Влияние цифровых образовательных технологий на успеваемость студентов 184

Татьяна Николаевна Анциферова
Интернет-сообщества как новый тип субкультурных образований в педагогическом осмыслении 193

Виктория Александровна Бойко
Цифровой опыт младшего школьника как педагогический феномен: структура и компоненты 204

Максим Сергеевич Красник, Тамари Мамукаевна Рогожкина, Руслан Равилевич Салахетдинов
Использование VR/AR для формирования навыков исследовательской деятельности у школьников 214

Алла Вячеславовна Соловьёва, Александр Александрович Бурлаченко
Цифровая компетентность студентов спортивного вуза: анализ текущего состояния и потребностей развития 222

Екатерина Валерьевна Проводова
Структурно-содержательные характеристики понятия «Педагогическое сопровождение развития цифровой грамотности преподавателя вуза» 231

Чэньхуэй Не
Проектирование гибридной образовательной модели для студентов младших курсов гуманитарных специальностей: баланс между академической строгостью и цифровой интерактивностью 244

Ван Шисянь
От алгоритмов запоминания к содержанию словарных баз: полнота охвата профессиональной лексики в китайских языковых приложениях 252

Андрей Николаевич Редько, Инна Сергеевна Лебедева
Развитие цифровизации медицинского образования 262

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Елена Николаевна Дзятковская
Новая шкала трудности учебных предметов 276

Малика Янарсовна Эльжуркаева
Языковая личность как объект управления качеством образования в техническом вузе 286

Юлия Товьевна Антипенко
Ориентация педагогического процесса на ценности «человек» и «единство общности подростков и взрослых» как педагогическое условие содействия позитивной социализации современных подростков 296

Евгения Олеговна Жукова, Любовь Константиновна Фортова
Формирование просоциального поведения как механизм преодоления дезадаптации подростков 307

Мария Юрьевна Самсонова
Ценностное ядро дополнительных предпрофессиональных программ в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства 318

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Татьяна Александровна Субцельная
Основные аспекты интеграции мировой и российской образовательных систем 334

Мэн Юйфэн
Исследование новых тенденций образовательной политики Европейского союза в Центральной Азии 345

Тянь Луань
Сравнительное исследование развития межкультурной компетентности у будущих педагогов в Китае и России 354

Евгения Олеговна Жукова
Кросс-культурный анализ эффективности школьных программ профилактики дезадаптивного поведения подростков в многонациональной образовательной среде 364

На Ян
Трансформация логики подготовки кадров и реконструкция путей интеграции производства и образования в системе профессионального образования в эпоху искусственного интеллекта 375

Цяньцянь Ду, Юйхун Лун
Стратегии применения ситуативного обучения при организации заданий на перенос и творческое применение на уроках чтения на английском языке в старших классах 384

Ци Цзин, Зилия Мухтаровна Явгильдина
Фортепианная музыка русских композиторов как средство культурной адаптации китайских студентов 396

Цяо Юйцин
Российско-китайское сотрудничество в вокальной педагогике 407

Цзэянь Ван
Критерии и инструменты оценивания ансамблевого исполнительства на духовых инструментах в китайском высшем музыкальном образовании: межкультурная специфика 415

Вэньсюань Чжоу
Трансграничная интеграция и инновационное развитие современной масляной живописи в эпоху новых медиа 427

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Цзинюань Лю
Методика коррекции тональных ошибок российских студентов при изучении китайского языка с использованием генеративного искусственного интеллекта 438

Анна Васильевна Малолеткова, Элла Викторовна Петрова
Коррекция моторной алалии у детей младшего школьного возраста по методу замещающего онтогенеза 447

Алексей Витальевич Долженко
Логопедическая работа по развитию лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня 460

Вэйтин Чэнь
Психолого-педагогические механизмы влияния героико-патриотической песни на нравственную сферу подростка 468

Юаньчжи Чэ
Педагогические условия формирования китайского бельканто и его интеграция в репертуар вокалистов национальной образности «Шицзин» 477

Хуань Лю
Учреждения дополнительного образования Китая как среда музыкально-творческого развития обучающихся вокалистов 486

Тяньцзэ Вэй
Цифровые и интерактивные средства в обучении игре на китайской бамбуковой флейте: проблемы интонирования и педагогической коррекции 497

Дунцзэ Люй
Формирование технической устойчивости и художественной выразительности студентов-саксофонистов в образовательном процессе вуза 506

Анастасия Дмитриевна Пешева
Методические условия обучения хореографической импровизации студентов в учреждениях высшего образования 515

CONTENTS

PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

Alexandra S. Vanivatova
Competence of strategic competitive positioning of the head of a municipal organization of additional education for children: conceptualization of the concept 16

Kirill E. Bardizh
The study of future teachers' readiness to implement personalized learning for adolescents 28

Olga A. Yeremeyeva
Formation of pedagogical agency of future teachers in the educational space of the university 42

Veronika P. Grebenshchikova, Alena L. Uskova
Sociocultural identity and spiritual-moral development of future teachers: ethical dialogue and social design in conditions of existential instability 51

Vladislav S. Pervushin, Irina N. Mikulevich, Tatiana A. Shevchuk
Students' participation in socially significant projects as a tool for forming professional motivation 61

Alla N. Kramarenko, Tatiana A. Kazakova, Elena S. Voronova
Educational potential of the university environment as a space for the development of future specialists 69

Natalya N. Piven
Formation of readiness of future foreign language teachers to use digital educational resources in professional activity 78

Tamara E. Demidova, Alexander P. Tonkikh, Olga V. Golenkova
Preparing future teachers for the use of artificial intelligence in education 89

Andrey A. Vasyuk
Some aspects of professionally oriented training of future social workers to counter destructive informational and psychological influence on citizens 99

Kristina A. Turianskaia
Training specialists in the oil and gas sector for professional activity under conditions of occupational risk 108

TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Tatiana M. Voiteleva, Anna V. Shmeleva, Luiza L. Fedotova
Forming students' communicative competence in Russian language lessons through a system of problem-based tasks and educational speech situations 116

Renata Yu. Gurnikovskaya, Alexander I. Gurnikovsky, Francheska K. Matsur, Igor M. Tararin, Tatiana V. Usacheva
Differentiated bank of applied cases and game-based tasks in linear algebra and mathematical analysis for individual work with highly motivated students 128

Qianqian Du, Yuhong Long
Strategies for applying situational teaching to transfer-and-create activities in high school English reading classrooms 138

Andrey A. Maslov
Didactic model of forming information competencies of vocational students by means of simulation modelling 147

Yulia T. Antipenko
Organization of value-oriented socially significant project activity as a pedagogical condition for the positive socialization of modern adolescents 157

Olga A. Kiryanova
Teaching the basics of composition through the analysis of works by the Peredvizhniki artists in the system of supplementary education for children. Theoretical aspect. 168

Diana A. Khumgaeva
The use of linguistic strategies of empathy in the professional communication of a foreign language teacher 176

DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE

Tatiana V. Zastrozhnaya, Natalia A. Bodneva, Vera I. Budanova
The impact of digital educational technologies on student academic performance 184

Tatiana N. Antsiferova
Internet communities as a new type of subcultural formations in pedagogical interpretation 193

Victoria A. Boyko
Digital experience of primary school students as a pedagogical phenomenon: structure and components 204

Maxim S. Krasnik, Tamari M. Rogozhkina, Ruslan R. Salakhetdinov
Using VR/AR to develop research skills in schoolchildren 214

Alla V. Solovyova, Alexander A. Burlachenko
Digital competence of students of a sports university: analysis of the current state and development needs 222

Ekaterina V. Provodova
Structural and content characteristics of the concept «pedagogical support for the development of digital literacy of a university teacher» 231

Chenhui Nie
Designing a hybrid educational model for junior university students in humanities balancing academic rigor and digital interactivity 244

Shixian Wang
From memorization algorithms to lexical content: evaluating the coverage of professional vocabulary in Chinese mobile applications 252

Andrey N. Redko, Inna S. Lebedeva
Development of digitalization of medical education 262

NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

Elena N. Dzyatkovskaya
New difficulty scale of subjects 276

Malika Ya. Elzhurkaeva
Language personality as an object of education quality management at a technical university 286

Yulia T. Antipenko
Orientation of the pedagogical process towards the values of the «human being» and the «unity of the community of adolescents and adults» as a pedagogical condition for fostering positive socialization of contemporary adolescents 296

Evgeniya O. Zhukova, Lyubov K. Fortova
Formation of prosocial behavior as a mechanism for overcoming maladjustment of adolescents 307

Maria Yu. Samsonova
The value core of additional pre-professional programs in the field of fine and decorative-applied arts 318

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Tatiana A. Subtselnaya
Key aspects of the integration of global and Russian educational systems 334

Meng Yufeng
Research on new trends in the European Union's education policy towards Central Asia 345

Tian Luan
Comparative study on the development of intercultural competence of future teachers in China and Russia 354

Evgeniya O. Zhukova
Cross-cultural analysis of the effectiveness of school programs for the prevention of maladaptive behavior of adolescents in a multinational educational environment 364

Na Yang
Transformation of the logic of talent training and reconstruction of pathways for industry-education integration in vocational education in the era of artificial intelligence 375

Qianqian Du, Yuhong Long
Strategies for applying situational teaching to transfer-and-create activities in high school English reading classrooms 384

Jing Qi, Zilia M. Yavgildina
Piano music of Russian composers as a means of cultural adaptation of Chinese students 396

Qiao Yuqing
Russian Chinese cooperation in vocal pedagogy 407

Zeyan Wang
Criteria and tools for assessing wind-instrument ensemble performance in Chinese higher music education: cross-cultural specificity 415

Wenxuan Zhou
Cross-border integration and innovative development of contemporary oil painting in the era of new media 427

APPLIED RESEARCH

Jingyuan Liu
A methodology for correcting tonal errors in Russian students learning Chinese using generative artificial intelligence 438

Anna V. Maloletkova, Ella V. Petrova
Correction of motor alalia in primary school children using the method of replacement ontogenesis 447

Aleksey V. Dolzhenko
Speech therapy work on the development of the lexical structure of speech in older preschool children with level III general speech underdevelopment 460

Weiting Chen
Psychological and pedagogical mechanisms of the influence of heroic patriotic songs on the moral sphere of adolescents 468

Yuanzhi Che
Pedagogical conditions for the formation of Chinese bel canto and its integration into the repertoire of vocalists with «Shijing» national imagery 477

Huan Liu
Institutions of additional education in China as an environment for the musical and creative development of vocal students 486

Tianze Wei
Digital and interactive tools in teaching the Chinese bamboo flute: problems of intonation and pedagogical correction 497

Dongze Lyu
Formation of technical stability and artistic expressiveness of saxophone students in the educational process of a higher education institution 506

Anastasia D. Pesheva
Methodological conditions for teaching choreographic improvisation to students in higher education institutions 515

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Компетенция стратегического конкурентного позиционирования руководителя муниципальной организации дополнительного образования детей: концептуализация понятия

Александра Станиславовна Ваниватова
Специалист-эксперт, старший преподаватель
Высшая школа педагогики и истории, Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
013712@togudv.ru
ORCID 0009-0006-9492-9997

Поступила в редакцию 05.07.2026
Принята 24.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 37.07
DOI 10.25726/d5271-8893-4731-l
EDN OQQPZQ
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье теоретически обосновывается понятие компетенции стратегического конкурентного позиционирования руководителя муниципальной организации дополнительного образования детей. Актуальность исследования связана с переходом системы дополнительного образования к многопровайдерной образовательной среде, в которой муниципальная организация должна не только сохранять востребованность, но и осознанно формировать собственную конкурентную позицию. Методологическую основу составили компетентностный подход, положения стратегического управления образовательными организациями и современные исследования дополнительного образования детей. Использованы сравнительно-понятийный анализ, теоретический синтез и концептуальное моделирование. В результате разграничены понятия конкурентоспособности, конкурентного позиционирования и стратегического конкурентного позиционирования. Показано, что стратегическое конкурентное позиционирование представляет собой особый вид профессиональной управленческой деятельности руководителя. Предложено определение компетенции стратегического конкурентного позиционирования и раскрыта ее компонентная структура, включающая когнитивно-аналитический, операционально-проектный и ценностно-регулятивный компоненты. Теоретическая значимость исследования состоит в разграничении уровней анализа конкурентной позиции образовательной организации и обосновании самостоятельного статуса рассматриваемой компетенции в системе профессиональных компетенций руководителя. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ повышения квалификации, диагностического инструментария и моделей научно-методического сопровождения руководителей организаций дополнительного образования детей.

Ключевые слова

дополнительное образование, муниципальная организация, руководитель образовательной организации, стратегическое конкурентное позиционирование, профессиональная компетенция, стратегическое управление.

Введение

Система дополнительного образования детей в России развивается быстрее, чем обновляются управленческие подходы к ее развитию. Наряду с муниципальными организациями дополнительные общеобразовательные программы реализуют общеобразовательные школы, учреждения культуры и спорта, вузы, некоммерческие организации и частные образовательные центры. По данным Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», охват детей дополнительным образованием увеличился с 70% в 2016 году до 80% в 2022 году. При этом в профильных организациях дополнительного образования обучаются 38,5% детей, тогда как 47% получают дополнительное образование на базе общеобразовательных организаций (Мерцалова, 2023).

Формирование многопровайдерной образовательной среды изменяет условия деятельности муниципальной организации дополнительного образования детей (далее МОДО). Ее устойчивость уже не может обеспечиваться только территориальной доступностью, сложившейся репутацией и традиционным набором программ. Семьи сопоставляют различные образовательные предложения, оценивая содержание и доступность программ, квалификацию педагогов, условия обучения, ожидаемые результаты и качество взаимодействия с организацией. Исследования показывают, что участие детей в дополнительном образовании определяется совокупностью территориальных, социальных, содержательных и информационных факторов (Спека, 2024; Наумов, 2022; Неволина, 2024; Иванов, 2025).

В этих условиях возрастает значение управленческой способности руководителя анализировать образовательную среду и определять место организации среди других поставщиков дополнительных общеобразовательных программ. Однако данные исследований свидетельствуют о сохраняющемся разрыве между изменением внешней среды и сложившимися управленческими практиками. Почти половина руководителей организаций дополнительного образования не используют региональные навигаторы как источник управленческой информации, только около 18% отслеживают программные предложения других организаций, а более трети не считают, что у их учреждения есть конкуренты (Мерцалова, 2023). Следовательно, проблема состоит не столько в самой конкуренции, сколько в способности руководителя увидеть ее управленческие последствия.

В научной литературе активно исследуются трансформация системы дополнительного образования детей, конкурентоспособность образовательных организаций, образовательный маркетинг, стратегическое управление, образовательное лидерство и профессиональные компетенции руководителей. Вместе с тем эти направления развиваются преимущественно самостоятельно и пока не формируют единой концептуальной основы, объясняющей, какая профессиональная компетенция обеспечивает руководителю способность интегрировать анализ образовательной среды, ресурсы организации, образовательный спрос, программный портфель, партнерства и социальную миссию в процессе формирования устойчивой конкурентной позиции учреждения.

Таким образом, возникает противоречие между объективной необходимостью стратегического управления конкурентной позицией МОДО и недостаточной теоретической разработанностью профессиональной компетенции руководителя, обеспечивающей данную деятельность. Разрешение этого противоречия требует разграничения понятий конкурентоспособности, конкурентного позиционирования и стратегического конкурентного позиционирования, а также определения содержания и структуры соответствующей управленческой компетенции.

Цель статьи состоит в теоретическом обосновании понятия компетенции стратегического конкурентного позиционирования руководителя муниципальной организации дополнительного образования детей, определении ее содержания, компонентной структуры и функциональных проявлений.

Материалы и методы исследования

Исследование носит теоретико-концептуальный характер. Материалом послужили отечественные и зарубежные работы по конкурентоспособности и позиционированию образовательных

организаций, стратегическому управлению, образовательному лидерству, профессиональным компетенциям руководителей и развитию дополнительного образования детей.

Исследование включало три последовательных этапа. Сравнительно-понятийный анализ позволил разграничить категории «конкурентоспособность», «позиционирование», «конкурентное позиционирование» и «стратегическое конкурентное позиционирование». Теоретический синтез использовался для определения содержания управленческой деятельности, обеспечивающей формирование и поддержание отличимой позиции организации. На основе концептуального моделирования сформулировано понятие компетенции стратегического конкурентного позиционирования и обоснована ее компонентная структура.

Результаты и обсуждение

Муниципальная организация дополнительного образования может располагать квалифицированными педагогами, авторскими программами, современной материально-технической базой и устойчивыми партнерствами, но оставаться слабо различимой среди других образовательных предложений. Ресурсы создают потенциал развития, однако сами по себе не обеспечивают устойчивой востребованности учреждения.

В научной литературе конкурентоспособность образовательной организации рассматривается как интегральная характеристика, отражающая качество образовательного предложения, эффективность использования ресурсов, адаптивность и способность отвечать на запросы участников образовательных отношений (Филькевич, 2018). В дополнительном образовании она связана с качеством и востребованностью программ в условиях расширения образовательного выбора (Санникова, 2020).

Современные исследования показывают, что условия образовательного выбора становятся все более неоднородными. К.И. Спека отмечает, что при выборе организации дополнительного образования родители ориентируются не только на содержание программ, но и на территориальную доступность учреждения: для 36% семей именно расположение организации является одним из определяющих факторов выбора (Спека, 2024). В.В. Неволина и Л.Н. Абдуллина, анализируя современное состояние системы дополнительного образования, обращают внимание на сохраняющиеся различия в доступности программ и необходимость совершенствования механизмов ее развития (Неволина, 2024). Следовательно, востребованность МОДО определяется не только качеством реализуемых программ, но и тем, насколько ее образовательное предложение соответствует запросам конкретной территории и ожиданиям семей.

Применительно к МОДО данная проблематика получила развитие в нашем предыдущем исследовании (Ваниватова, 2024). Было установлено, что организации, функционирующие в различных территориальных и конкурентных условиях, выбирают разные модели поведения. Одни расширяют программный портфель, развивают новые направления и партнерские связи, другие сохраняют сложившуюся модель деятельности, третьи реагируют на изменения только после сокращения контингента или возникновения внешних ограничений. Выделенные лидерская, экспансивная, инновационная, нишевая, консервативная и реактивная стратегии показали, что конкурентоспособность определяется не столько объемом имеющихся ресурсов, сколько характером управленческих решений руководителя. Следовательно, стратегическое значение приобретают не сами ресурсы, а способы их управленческого использования.

Под конкурентоспособностью МОДО в настоящем исследовании понимается способность организации обеспечивать устойчивую востребованность образовательных программ, эффективно использовать кадровые, программные, материальные и партнерские ресурсы и сохранять значимые преимущества в условиях образовательного выбора детей и семей.

Конкурентоспособность отражает потенциал образовательной организации, однако сама по себе не объясняет, почему именно ее выбирают дети и родители. Наличие ресурсов, качественных программ и квалифицированных педагогов еще не гарантирует, что эти преимущества будут понятны и значимы

для внешней среды. Поэтому анализ конкурентоспособности закономерно выводит к категории позиционирования.

Понятие позиционирования сформировалось в маркетинговой теории. В работах A. Ries и J. Trout оно рассматривается как формирование отличимого места объекта в сознании потребителя, позволяющего выделить его среди множества альтернатив (Ries, 1981). Дальнейшее развитие концепция получила в исследованиях P. Kotler и K. Keller, где позиционирование связывается уже не только с коммуникацией, но и с построением ценностного предложения организации, отражающего ее реальные преимущества (Kotler, 2021).

Перенос данной категории в сферу образования существенно изменил ее содержание. В исследованиях университетов позиционирование рассматривается как элемент институционального развития, отражающий академическую миссию, профиль подготовки, систему партнерств и особенности взаимодействия с внешними стейкхолдерами (Fumasoli, 2020). В работах, посвященных образовательным организациям, внимание постепенно смещается от продвижения образовательных услуг к формированию устойчивой идентичности учреждения и согласованию ее с ожиданиями общества, государства и обучающихся (Fatonah, 2023). Однако такой подход преимущественно отвечает на вопрос, как организация определяет и представляет собственную специфику. Он не в полной мере раскрывает сравнительный аспект, позволяющий установить, за счет каких характеристик она отличается от альтернативных поставщиков образовательных услуг.

В связи с этим необходимо разграничить позиционирование, конкурентное позиционирование и стратегическое конкурентное позиционирование (табл. 1).

Таблица 1. Развитие представлений о позиционировании образовательной организации

Категория	Содержание	Управленческий акцент
Позиционирование	Формирование идентичности образовательной организации	Что представляет собой организация и какие ценности она транслирует
Конкурентное позиционирование	Определение отличительных характеристик относительно других образовательных организаций	За счет чего организация становится предпочтительной
Стратегическое конкурентное позиционирование	Долгосрочное управление отличительной позицией организации	Как сохранить и развивать конкурентные отличия

Таким образом, конкурентное позиционирование образовательной организации в настоящем исследовании понимается как процесс выявления, обоснования и представления отличительных характеристик образовательной организации, обеспечивающих ей предпочтительное положение среди других поставщиков образовательных услуг.

Предлагаемая трактовка развивает существующие представления о позиционировании образовательной организации. В отличие от традиционного понимания, ориентированного преимущественно на формирование идентичности учреждения, конкурентное позиционирование предполагает обязательное сопоставление с альтернативными образовательными предложениями. При этом данная категория не раскрывает механизмов долгосрочного формирования и изменения конкурентной позиции образовательной организации. Это делает необходимым обращение к категории стратегического конкурентного позиционирования.

Конкурентное позиционирование раскрывает основания отличимости организации, но не объясняет, как эта позиция формируется, сохраняется и изменяется во времени. Решение данной задачи связано со стратегическим управлением.

Теоретические основания такого подхода сформированы в исследованиях стратегического управления. Несмотря на различия научных школ, I. Ansoff, M. Porter и H. Mintzberg рассматривают

стратегию как средство обеспечения долгосрочного развития организации в условиях изменяющейся внешней среды. Для всех трех подходов принципиальным является понимание стратегии не как совокупности отдельных решений, а как непрерывного процесса согласования внутренних возможностей организации с изменяющимися условиями ее функционирования (Ansoff, 1988; Porter, 1996; Mintzberg, 2005).

Развитие данной идеи применительно к образованию связано с исследованиями стратегического лидерства. B. Davies рассматривает стратегическое лидерство как способность руководителя определять долгосрочные направления развития образовательной организации и обеспечивать их последовательную реализацию (Davies, 2009). K. Leithwood, A. Harris и D. Hopkins показывают, что устойчивое развитие образовательной организации достигается посредством согласования целей, кадрового потенциала, организационной культуры и взаимодействия с внешней средой (Leithwood, 2020). В отечественных исследованиях И.В. Гришина и В.Н. Волков связывают развитие подготовки руководителей с возрастающей потребностью в стратегическом управлении образовательными организациями (Гришина, 2023), а Н.В. Кохан, А.П. Ерёмина и Е.А. Ганаева рассматривают управленческие компетенции как условие реализации стратегических изменений (Кохан, 2024). Тем самым стратегическое развитие образовательной организации рассматривается как результат профессиональной деятельности руководителя.

Особую значимость данный подход приобретает в системе дополнительного образования детей, где изменяются сами условия формирования конкурентной позиции образовательной организации. К.И. Спека показывает, что образовательный выбор семей зависит от региональных особенностей развития дополнительного образования и территориальной доступности программ, вследствие чего конкурентная позиция организации определяется условиями конкретной территории (Спека, 2024). А. Наумов доказывает, что доступность дополнительного образования обусловлена социокультурными особенностями различных групп населения, требующими учета при проектировании образовательного предложения (Наумов, 2022). В.В. Неволина и Л.Н. Абдуллина связывают развитие системы с обновлением управленческих подходов, отражающих изменяющиеся запросы общества и государства (Неволина, 2024). И.Ю. Иванов и И.М. Фокин показывают, что территориальное неравенство требует различных управленческих решений при организации дополнительного образования в зависимости от условий конкретной территории (Иванов, 2025). По мнению С.Н. Угрюмова, цифровая трансформация приводит к постоянному обновлению содержания дополнительных общеобразовательных программ, изменяя основания конкурентных преимуществ образовательных организаций (Угрюмов, 2023).

Таким образом, современные исследования позволяют сделать три принципиальных вывода. Во-первых, конкурентная позиция МОДО всегда обусловлена особенностями конкретной образовательной среды. Во-вторых, она изменяется под влиянием образовательного спроса, государственной политики, территориальных условий и обновления содержания образования. В-третьих, ее сохранение требует не разовых управленческих решений, а постоянного анализа внешней среды, корректировки образовательного предложения и согласования внутренних ресурсов организации с происходящими изменениями.

Именно эти положения позволяют определить стратегическое конкурентное позиционирование МОДО как непрерывный управленческий процесс анализа образовательной среды, определения, формирования, развития и поддержания отличительной позиции организации посредством согласования ее миссии, образовательного предложения, ресурсов и партнерских связей с изменяющимися запросами детей, семей и территории.

Такая трактовка переносит внимание с характеристики положения образовательной организации на профессиональную деятельность руководителя, обеспечивающую формирование, развитие и устойчивость ее конкурентной позиции. В этом смысле стратегическое конкурентное позиционирование характеризует уже не только положение образовательной организации, но и особый вид профессиональной деятельности ее руководителя.

Обращение к компетентностному подходу позволяет определить педагогические основания анализа данной деятельности. В отечественной педагогике компетенция рассматривается как

интегративная характеристика профессиональной деятельности, объединяющая знания, способы действий, опыт и ценностные основания их применения. И.А. Зимняя рассматривает компетенцию как результат освоения профессионального опыта, проявляющийся в реальной деятельности специалиста (Зимняя, 2003). А.В. Хуторской акцентирует внимание на способности эффективно действовать в конкретной профессиональной ситуации (Хуторской, 2003), а В.И. Байденко связывает компетентностный подход с готовностью специалиста решать комплексные профессиональные задачи в условиях изменяющейся профессиональной среды (Байденко, 2004).

Сходные идеи представлены и в зарубежных исследованиях профессионального образования взрослых. В андрагогической концепции M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson и P.A. Robinson компетентность рассматривается как способность специалиста самостоятельно анализировать профессиональные ситуации, принимать решения, использовать накопленный опыт и переносить результаты обучения в практическую деятельность (Knowles, 2020). Тем самым как отечественные, так и зарубежные исследования связывают компетенцию не с объемом освоенных знаний, а со способностью эффективно осуществлять определенный вид профессиональной деятельности.

Современные исследования руководителей образовательных организаций также свидетельствуют о расширении содержания управленческой деятельности. А.Г. Кузнецова рассматривает руководителя как субъекта образовательной политики, определяющего стратегические направления развития организации (Кузнецова, 2023). Н.В. Кохан, А.П. Ерёмина и Е.А. Ганаева показывают, что эффективное управление невозможно без способности инициировать и сопровождать организационные изменения (Кохан, 2024). И.В. Гришина и В.Н. Волков связывают развитие системы подготовки руководителей с необходимостью формирования компетенций стратегического управления образовательной организацией (Гришина, 2023). Зарубежные исследования стратегического лидерства также показывают, что деятельность современного руководителя требует интеграции анализа внешней среды, управления ресурсами, развития коллектива и взаимодействия с заинтересованными сторонами в единую систему стратегических решений (Leithwood, 2020). Несмотря на различия исследовательских подходов, все рассмотренные работы свидетельствуют о существенном усложнении профессиональной деятельности современного руководителя образовательной организации. Однако вопрос о компетенции, обеспечивающей формирование и долгосрочное развитие конкурентной позиции образовательной организации, в них специально не рассматривается.

Вместе с тем существующие модели управленческих компетенций описывают отдельные направления профессиональной деятельности руководителя: стратегическое управление, лидерство, управление изменениями, проектную деятельность и взаимодействие с внешней средой. Однако они не рассматривают формирование, развитие и поддержание конкурентной позиции образовательной организации как самостоятельный объект профессиональной деятельности. Между тем именно эта задача становится ключевой для руководителя МОДО в условиях многопровайдерной образовательной среды. Следовательно, возникает необходимость выделения самостоятельной компетенции, обеспечивающей реализацию стратегического конкурентного позиционирования.

Данный анализ позволяет рассматривать компетенцию стратегического конкурентного позиционирования руководителя муниципальной организации дополнительного образования детей как интегративную профессиональную способность руководителя анализировать образовательную среду, определять и развивать отличительные характеристики организации, согласовывать ее миссию, образовательное предложение, кадровые, программные и партнерские ресурсы с изменяющимися запросами детей, семей и территории, а также принимать и реализовывать стратегические управленческие решения, направленные на формирование и поддержание устойчивой конкурентной позиции МОДО.

Предлагаемое определение отражает авторский подход к пониманию компетенции стратегического конкурентного позиционирования. В отличие от существующих моделей управленческих компетенций оно ориентировано не на отдельные функции руководителя, а на обеспечение целостного процесса формирования, развития и поддержания конкурентной позиции МОДО в изменяющейся образовательной среде.

Предложенное определение раскрывает содержание компетенции стратегического конкурентного позиционирования руководителя МОДО. Для концептуализации исследуемой компетенции необходимо определить внутреннюю структуру компетенции, отражающую взаимосвязь компонентов, обеспечивающих реализацию данного вида профессиональной деятельности.

В исследованиях компетентностного подхода структура профессиональной компетенции традиционно рассматривается как единство когнитивной, деятельностной и ценностной составляющих (Зимняя, 2003; Хуторской, 2003; Байденко, 2004; Le Deist, 2005). При этом конкретное содержание компонентов определяется спецификой профессиональной деятельности, которую обеспечивает соответствующая компетенция. Следовательно, структура компетенции стратегического конкурентного позиционирования должна выводиться из логики управленческой деятельности руководителя МОДО.

Таким образом, стратегическое конкурентное позиционирование представляет собой последовательный управленческий процесс, включающий анализ образовательной среды, проектирование стратегических изменений и оценку принимаемых решений с позиции миссии образовательной организации, интересов детей, семей и территории. Именно данная последовательность управленческих действий определяет внутреннюю структуру компетенции, в которой выделены три взаимосвязанных компонента: когнитивно-аналитический, операционально-проектный и ценностно-регулятивный (табл. 2).

Таблица 2. Структура компетенции стратегического конкурентного позиционирования руководителя МОДО

Критерий	Функции	Проявления в деятельности руководителя
Когнитивно-аналитический компонент		
Аналитическая обоснованность управленческого видения	Стратегико-смысловая; аналитико-диагностическая	Руководитель определяет реальных и потенциальных конкурентов; сопоставляет образовательные предложения; использует данные навигаторов, сайтов, опросов и внутреннего мониторинга; выявляет риски и точки роста
Операционально-проектный компонент		
Проектная результативность решений	Проектно-преобразующая; координационно-лидерская; партнёрско-экосистемная	Руководитель формулирует стратегический профиль учреждения; обновляет программный портфель; согласует цели и ресурсы; развивает партнёрства; организует командную работу; оценивает и корректирует результаты
Ценностно-регулятивный компонент		
Соответствие позиционирования педагогической и социальной миссии	Стратегико-смысловая; координационно-лидерская; репрезентационно-сервисная	Руководитель учитывает интересы разных категорий детей; оценивает социальные последствия решений; сохраняет доступность программ; не допускает подмены развития внешним продвижением; обеспечивает соответствие заявленного профиля реальной практике

Когнитивно-аналитический компонент обеспечивает переход от общего представления о положении организации к доказательному пониманию факторов, определяющих ее конкурентную позицию. Его результатом становится не накопление информации, а формулирование стратегической управленческой проблемы. Одни и те же данные могут иметь различное управленческое значение. Снижение контингента может быть связано с демографическими изменениями, появлением нового провайдера, устареванием программ, неудобным расписанием или недостаточной

информированностью семей. Компетентность руководителя проявляется в способности выявить действительные причины происходящих изменений и определить их влияние на дальнейшее развитие организации.

Операционально-проектный компонент обеспечивает преобразование результатов анализа в систему стратегических управленческих решений. Его содержание не ограничивается разработкой отдельных мероприятий, а предполагает согласование образовательных программ, кадрового потенциала, ресурсного обеспечения, партнерских связей и организационных механизмов вокруг выбранной конкурентной позиции. Если организация заявляет определенный профиль развития, он должен подтверждаться содержанием дополнительных общеобразовательных программ, квалификацией педагогов, имеющимися ресурсами, системой партнерств и образовательными результатами. В противном случае конкурентная позиция остается декларативной и не получает практического подтверждения.

Ценностно-регулятивный компонент определяет педагогические границы стратегического конкурентного позиционирования. МОДО не может оценивать эффективность стратегии исключительно по росту контингента, популярности отдельных программ или усилению конкурентных преимуществ. Любое стратегическое решение должно соответствовать миссии учреждения, обеспечивать доступность дополнительного образования, учитывать интересы различных категорий детей и отвечать долгосрочным потребностям развития территории. Именно ценностно-регулятивный компонент позволяет сохранить баланс между конкурентоспособностью организации и ее общественным предназначением.

Представленные компоненты образуют единую систему. Когнитивно-аналитический компонент обеспечивает доказательное понимание ситуации, операционально-проектный переводит анализ в стратегические изменения, а ценностно-регулятивный задает педагогические границы этих изменений. Их взаимосвязь позволяет руководителю перейти от ситуативного реагирования к долгосрочному управлению конкурентной позицией МОДО.

Проведенное исследование позволяет по-новому рассмотреть проблему подготовки руководителей МОДО в условиях развития многопровайдерной образовательной среды. Несмотря на значительное число исследований, посвященных конкурентоспособности образовательных организаций, стратегическому управлению, образовательному лидерству и профессиональным компетенциям руководителей, данные направления преимущественно развиваются самостоятельно. В результате деятельность руководителя по формированию, развитию и поддержанию конкурентной позиции образовательной организации до настоящего времени не получила целостного концептуального осмысления.

Предложенная концепция показывает, что конкурентоспособность, конкурентное позиционирование и стратегическое конкурентное позиционирование отражают не просто разные термины, а разные уровни анализа положения образовательной организации. Конкурентоспособность характеризует наличие преимуществ и способность организации сохранять востребованность. Конкурентное позиционирование раскрывает, каким образом эти преимущества становятся основанием отличимости среди других поставщиков образовательных программ. Стратегическое конкурентное позиционирование переносит внимание на управленческую деятельность руководителя, обеспечивающую долгосрочное формирование, развитие и поддержание этой позиции.

Такой подход меняет понимание профессиональной подготовки руководителей МОДО. В центре оказывается не освоение отдельных управленческих технологий, а развитие способности связывать анализ образовательной среды, программную политику, кадровые и партнерские ресурсы, запросы семей и социальную миссию учреждения в единую линию стратегического развития. Поэтому компетенция стратегического конкурентного позиционирования должна рассматриваться не как добавление к уже существующим управленческим компетенциям, а как интегративная профессиональная способность, обеспечивающая новый тип управленческой деятельности.

Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности их использования при разработке программ повышения квалификации руководителей МОДО,

проектировании моделей научно-методического сопровождения управленческих команд, разработке диагностического инструментария оценки профессиональных компетенций руководителей, а также при подготовке стратегий развития организаций с учетом особенностей конкретной территории и образовательного спроса.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод, что в условиях многопровайдерной системы дополнительного образования детей ключевым фактором устойчивого развития муниципальной организации становится не только наличие конкурентных преимуществ, но и способность руководителя стратегически формировать, развивать и поддерживать отличительную позицию организации в изменяющейся образовательной среде. Именно этим обусловлена необходимость концептуализации компетенции стратегического конкурентного позиционирования как самостоятельной профессиональной компетенции руководителя.

Предложенная концепция расширяет научные представления о содержании управленческой деятельности руководителя МОДО и создает теоретические основания для дальнейшей разработки и эмпирической проверки моделей ее развития в системе дополнительного профессионального образования.

Список литературы

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3-13.
2. Ваниватова А.С. Конкуренция или кооперация в системе дополнительного образования детей: какую стратегию предпочесть? // Про-ДОД. 2024. № 5 (53). С. 50-61.
3. Гришина И.В., Волков В.Н. Основные направления изменений системы дополнительного профессионального образования руководителей школ // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2023. № 2 (55). С. 39-46.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
5. Иванов И.Ю., Фокин И.М. Преодоление территориального неравенства при организации дополнительного образования сельских школьников // Педагогика сельской школы. 2025. № 3 (25). С. 58-78.
6. Кохан Н.В., Ерёмина А.П., Ганаева Е.А. Успешные практики формирования и развития управленческих компетенций руководителя образовательной организации // Вестник педагогических инноваций. 2024. № 1. С. 29-45.
7. Кузнецова А.Г. Директор школы как субъект образовательной политики: концептуализация понятия // Обзор педагогических исследований. 2023. Т. 5. № 6. С. 20-28.
8. Мерцалова Т.А., Косарецкий С.Г., Анчиков К.М., Гошин М.Е., Сенина Н.А. Основные тенденции развития дополнительного образования детей // Современная аналитика образования. № 3 (71). Под науч. ред. Т.А. Мерцаловой. Москва: НИУ ВШЭ, Институт образования, 2023. С. 90 с.
9. Наумов А.Л. Социокультурный барьер и доступность дополнительного образования // Образовательная политика. 2022. № 3 (91). С. 84-94.
10. Неволина В.В., Абдуллина Л.Н. Методологические подходы к совершенствованию системы дополнительного образования России // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2024. Т. 13. № 4 (49). С. 126-129.
11. Санникова А.Н. Определение конкурентоспособности и качества услуг в системе дополнительного образования // Молодой ученый. 2020. № 16 (306). С. 320-322.
12. Спека К.И. Дополнительное образование детей: состояние и тенденции в региональном измерении // Власть и управление на Востоке России. 2024. № 2 (107). С. 127-138.

13. Угрюмов С.Н. Новые подходы к дополнительному образованию детей для подготовки к жизни в цифровой экономике // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2023. № 2 (64). С. 113-118.
14. Филькевич И.А., Платонова Е.Д., Мкртчян Д.Г. Теоретико-методологические подходы к повышению конкурентоспособности образовательных организаций // Вестник Евразийской науки. 2018. Т. 10. № 6.
15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.
16. Ansoff H.I. The new corporate strategy. Assist. by E.J. McDonnell. New York: Wiley, 1988. 258 p. ISBN 978-0-471-62950-4
17. Davies B. The essentials of school leadership. 2nd ed. London: SAGE Publications, 2009.
18. Fatonah F.F. Literature study on competitive advantage in official schools which is influenced by factors: competitive strategies, leadership, and competence // Dinasti International Journal of Management Science. 2023. № 4 (5). pp. 822-832.
19. Fumasoli T., Barbato G., Turri M. The determinants of university strategic positioning: a reappraisal of the organization // Higher Education. 2020. Vol. 80. № 2. pp. 305-334.
20. Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A., Robinson P.A. The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development. 9th ed. London; New York: Routledge, 2020. 406 p.
21. Kotler P., Keller K.L. Marketing management. 15th ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2021.
22. Le Deist F.D., Winterton J. What is competence? // Human Resource Development International. 2005. Vol. 8. № 1. pp. 27-46. DOI: 10.1080/1367886042000338227
23. Leithwood K., Harris A., Hopkins D. Seven strong claims about successful school leadership revisited // School Leadership & Management. 2020. Vol. 40. № 1. pp. 5-22.
24. Mintzberg H., Ahlstrand B., Lampel J. Strategy safari: a guided tour through the wilds of strategic management. New York: Free Press, 2005.
25. Porter M.E. What is strategy? // Harvard business review. 1996. Vol. 74. № 6. pp. 61-78.
26. Ries A., Trout J. Positioning: The battle for your mind. New York: McGraw-Hill, 1981.

Competence of strategic competitive positioning of the head of a municipal organization of additional education for children: conceptualization of the concept

Alexandra S. Vanivatova
Specialist Expert, Senior Lecturer
Higher School of Pedagogy and History, Pacific National University
Khabarovsk, Russia
013712@togudv.ru
ORCID 0009-0006-9492-9997

Received 05.07.2026
Accepted 24.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 37.07
DOI 10.25726/d5271-8893-4731-l
EDN OQQPZQ
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article provides a theoretical substantiation of the concept of strategic competitive positioning competence of the head of a municipal organization of additional education for children. The relevance of the study is determined by the transition of additional education to a multi-provider educational environment, in which a municipal organization must not only remain in demand but also consciously shape its competitive position. The methodological basis includes the competence-based approach, provisions of strategic management of educational organizations, and contemporary studies of additional education for children. The methods used are comparative-conceptual analysis, theoretical synthesis, and conceptual modeling. The study differentiates the concepts of competitiveness, competitive positioning, and strategic competitive positioning. It is shown that strategic competitive positioning is a specific type of professional managerial activity of the head of an organization. The article proposes a definition of strategic competitive positioning competence and presents its component structure, including cognitive-analytical, operational-project, and value-regulatory components. The theoretical significance of the study lies in differentiating the levels of analysis of the competitive position of an educational organization and in substantiating the independent status of the competence under consideration within the system of professional competencies of the head. The results can be used in designing professional development programs, diagnostic tools, and models of scientific and methodological support for heads of organizations of additional education for children.

Keywords

additional education for children, municipal organization of additional education, head of educational organization, strategic competitive positioning, competitiveness, managerial competence, professional competence, strategic management.

References

1. Baidenko V.I. Competences in professional education: towards mastering the competence-based approach // Higher Education in Russia. 2004. № 11. pp. 3-13.
2. Vanivatova A.S. Competition or cooperation in the system of additional education for children: which strategy to prefer? // Pro-DOD. 2024. № 5 (53). pp. 50-61.
3. Grishina I.V., Volkov V.N. Main directions of changes in the system of additional professional education of school leaders // Scientific support of the Personnel Development System. 2023. № 2 (55). pp. 39-46.
4. Zimnyaya I.A. Key competencies as a new paradigm of educational outcomes // Higher Education Today. 2003. № 5. pp. 34-42.
5. Ivanov I.Yu., Fokin I.M. Overcoming territorial inequality in organizing supplementary education for rural schoolchildren // Rural School Pedagogy. 2025. № 3 (25). pp. 58-78.
6. Kokhan N.V., Eremina A.P., Ganaeva E.A. Successful practices of forming and developing managerial competencies of the head of an educational organization // Bulletin of Pedagogical Innovations. 2024. № 1. pp. 29-45.
7. Kuznetsova A.G. School principal as a subject of educational policy: conceptualization of the concept // Overview of Pedagogical Research. 2023. Vol. 5. № 6. pp. 20-28.
8. Mertsalova T.A., Kosaretskii S.G., Anchikov K.M., Goshin M.E., Senina N.A. Main trends in the development of supplementary education for children // Modern Education Analytics. Ed.by T.A. Mertsalova. № 3 (71). Moscow: HSE University, Institute of Education, 2023. 228 p.
9. Naumov A.L. Socio-cultural barrier and accessibility of additional education // Educational Policy. 2022. № 3 (91). pp. 84-94.
10. Nevolina V.V., Abdullina L.N. Methodological approaches to improving the system of additional education in Russia // The Azimuth of scientific research: Pedagogy and Psychology. 2024. Vol. 13. № 4(49). pp. 126-129.
11. Sannikova A.N. Defining competitiveness and service quality in the system of supplementary education // Young Scientist. 2020. № 16 (306). pp. 320-322.

12. Speka K.I. Dopolnitel'noe obrazovanie detei: sostoyanie i tendentsii v regional'nom izmerenii [Supplementary education for children: status and trends in the regional dimension] // Power and governance in the East of Russia. 2024. № 2 (107). pp. 127-138.
13. Ugryumov S.N. New approaches to additional education of children for preparing for life in the digital economy // Baltic State Academy of the Fishing Fleet Proceedings: Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. № 2 (64). pp. 113-118.
14. Fil'kevich I.A., Platonova E.D., Mkrtchyan D.G. Theoretical and methodological approaches to improving the competitiveness of educational organizations // Bulletin of Eurasian Science. 2018. Vol. 10. № 6.
15. Khutorskoi A.V. Key competencies as a component of the personality-oriented educational paradigm // Public Education. 2003. № 2. pp. 58-64.
16. Ansoff H.I. The new corporate strategy. Assist. by E.J. McDonnell. New York: Wiley, 1988. 258 p.
17. Davies B. The essentials of school leadership. 2nd ed. London: SAGE Publications, 2009.
18. Fatonah F.F. Literature study on competitive advantage in official schools which is influenced by factors: competitive strategies, leadership, and competence // Dinasti International Journal of Management Science. 2023. № 4 (5). pp. 822-832.
19. Fumasoli T., Barbato G., Turri M. The determinants of university strategic positioning: a reappraisal of the organization // Higher Education. 2020. Vol. 80. № 2. pp. 305-334.
20. Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A., Robinson P.A. The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development. 9th ed. London; New York: Routledge, 2020. 406 p.
21. Kotler P., Keller K.L. Marketing management. 15th ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2021.
22. Le Deist F.D., Winterton J. What is competence? // Human Resource Development International. 2005. Vol. 8. № 1. pp. 27-46.
23. Leithwood K., Harris A., Hopkins D. Seven strong claims about successful school leadership revisited // School Leadership & Management. 2020. Vol. 40. № 1. pp. 5-22.
24. Mintzberg H., Ahlstrand B., Lampel J. Strategy safari: a guided tour through the wilds of strategic management. New York: Free Press, 2005.
25. Porter M.E. What is strategy? // Harvard business review. 1996. Vol. 74. № 6. pp. 61-78.
26. Ries A., Trout J. Positioning: The battle for your mind. New York: McGraw-Hill, 1981.

Исследование готовности будущих педагогов к осуществлению персонифицированного обучения подростков

Кирилл Евгеньевич Бардиж
Специалист-эксперт
Кубанский государственный университет
Краснодар, Россия
kzhozha87@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.07.2026
Принята 19.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/m9185-7435-8128-r
EDN PTWEHF
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается проблема готовности будущих педагогов к осуществлению персонифицированного обучения подростков. Обосновывается важность персонифицированного подхода в современном образовании и его актуальность применительно к подростковому возрасту. Цель исследования – выявление структуры и уровня готовности будущих педагогов к осуществлению персонифицированного обучения подростков. Использованы теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, тестирование, методы количественного и качественного анализа данных, методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» Н.П. Фетискина, авторский тест «Основы персонифицированного обучения подростков», методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко, методика оценки педагогической рефлексии О.В. Калашниковой. Представлены результаты исследования, направленного на выявление уровня сформированности мотивационного, когнитивного, коммуникативно-эмпатийного и рефлексивного компонентов готовности будущих педагогов к реализации персонифицированного обучения подростков. Установлено, что наиболее сформированными у будущих педагогов являются мотивационный и коммуникативно-эмпатический компоненты готовности: студенты демонстрируют положительную профессионально-педагогическую мотивацию, заинтересованность в профессиональном развитии и достаточно высокий уровень эмпатических способностей. Вместе с тем выявлена недостаточная сформированность когнитивного и рефлексивного компонентов: значительная часть респондентов продемонстрировала фрагментарные знания о сущности и принципах персонифицированного обучения подростков, а также недостаточно развитые навыки анализа и оценки собственной педагогической деятельности. Готовность будущих педагогов характеризуется наличием благоприятных личностных предпосылок при недостаточной сформированности профессионально-технологических компонентов. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленного развития когнитивного и рефлексивного компонентов в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов и могут быть использованы при разработке программ подготовки к реализации персонифицированного обучения подростков.

Ключевые слова

Персонифицированное обучение, подростки, будущие педагоги, готовность педагога, профессиональная подготовка, педагогическая рефлексия, эмпатия, субъектность.

Введение

Современная отечественная система образования претерпевает значительные изменения, связанные с переосмыслением ценностей процесса обучения. Одним из ключевых направлений этого процесса выступает тенденция к гуманизации образования – признание учащегося субъектом образовательного процесса и стремление к содействию во всестороннем развитии его личности. Отражение значимости гуманизации мы наблюдаем во многих государственных документах, регламентирующих образование. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» среди принципов государственной политики выделяются гуманистический характер образования и приоритет свободного развития личности. Современная «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации» указывает на важность развития личности учащегося, воспитания гуманистических ценностей и создания условий для самореализации человека. Современные федеральные государственные образовательные стандарты для основного общего образования в качестве значимых образовательных результатов рассматривают готовность обучающихся к саморазвитию, личностному самоопределению и формированию внутренней позиции личности. Всё это отражает гуманистическую направленность образовательной политики, закрепляя на нормативном уровне приоритет развития личности обучающегося.

Одним из наиболее перспективных направлений реализации принципов гуманизации образования выступает персонифицированное обучение. Персонифицированный подход рассматривается исследователями как обучение, ориентированное на развитие субъектности (Савва, 2025). Персонифицированное обучение как явление педагогической науки предполагает учёт особенностей, потребностей, интересов, склонностей и желаний каждого обучающегося. Подобный подход позволяет формировать индивидуальные образовательные траектории, адаптировать содержание, темп и методы обучения. При подобном подходе могут быть созданы условия для развития личностной инициативы, ответственности, самостоятельности, а также умения к самооцениванию.

Теоретические основы персонифицированного образования разработаны в трудах А.В. Хуторского, И.С. Якиманской, В.В. Серикова, обосновавших необходимость учета индивидуальных особенностей обучающихся и построения индивидуальных образовательных траекторий (Хуторской, 2003; Якиманская, 2000; Сериков, 1999). Существенный вклад в развитие представлений о персонификации образования внесли М.Н. Булаева и А.Е. Тряпицына, в чьих работах персонализация рассматривается как механизм организации образовательного процесса, обеспечивающий учет индивидуальных особенностей обучающихся, их образовательных потребностей и личностных целей. Авторы подчеркивают необходимость создания таких условий обучения, которые позволяли бы каждому обучающемуся выступать активным субъектом (Булаева, 2022; Тряпицына, 2024).

Особую значимость персонифицированное обучение приобретает именно в отношении подростков, поскольку подростковый возраст является одним из наиболее динамичных этапов развития личности. Данный период характеризуется интенсивным формированием самосознания, системы ценностей и представлений о самом себе, при этом протекая с различной интенсивностью для каждого ребёнка. В связи с этим специфические образовательные условия, учитывающие индивидуальные потребности, могут быть более эффективны для обучения. Исследователи подросткового возраста Выготский Л.С., Эльконин Д.Б., Кон И.С. отмечают, что в данный период существенно возрастает потребность личности в самоопределении, самостоятельности и признании собственной индивидуальности, что делает персонифицированное обучение особенно востребованным (Выготский, 1984; Эльконин, 1997; Кон, 1989).

Вместе с тем реализация персонифицированного обучения, особенно для подростков, требует подготовленности педагога по ряду личностных и профессиональных направлений. Определение уровня сформированности компетенций, личностных качеств и профессиональных знаний, необходимых для индивидуализации образовательного процесса, может выступать как инструмент целенаправленного улучшения подготовки педагогов. В научной литературе подробно раскрываются теоретические основы как персонификации образования и особенности личности подростков, так и основных аспектов

педагогической готовности. Однако изученность готовности учащихся педагогических направлений к реализации персонифицированного обучения подростков нам видится недостаточной.

Цель исследования заключается в выявлении уровня и особенностей сформированности компонентов готовности будущих педагогов к осуществлению персонифицированного обучения подростков.

Рассмотрение феномена персонифицированного обучения целесообразно начать с анализа более общей парадигмы личностно-ориентированного образования. В основе личностно-ориентированного обучения лежит представление об уникальности и субъектности каждой личности, проявляющихся в процессе образовательного процесса. Согласно концепции И.С. Якиманской обучающийся здесь – соискатель знания, обретающий собственный опыт и обладающий потребностями, интересами и уникальными способами познания (Якиманская, 2000). В связи с этим приоритетной задачей образования выступает не только передача знаний, но и создание условий для раскрытия внутреннего потенциала каждого ученика (Пивоваров, 2025). «Реализуя личностно ориентированный подход в своей профессиональной деятельности, учитель ставит перед собой задачу адаптировать учебный материал, методы преподавания и оценки к индивидуальным особенностям ученика» (Синицына, 2023, с. 44).

В рамках личностно-ориентированного обучения предполагается также изменение роли педагога, который выступает отныне не столько транслятором знаний, сколько организатором того партнёрства, которое и является теперь познавательной деятельностью. Центральной ценностью образования становится самостоятельность и умение к самообразованию, а эффективность обучения измеряется не только уровнем освоенности учебного плана (Бондаревская, 2000). Таким образом, личностно-ориентированная парадигма закрепила представление об обучающемся как субъекте образования и создала теоретические предпосылки для дальнейшего развития идей индивидуализации и персонификации обучения.

Для анализа персонифицированного обучения обратимся к современным педагогическим исследованиям. Следует отметить, что в научной литературе отсутствует единый подход к соотношению понятий «личностно-ориентированное» и «персонифицированное» обучение. Ряд исследователей рассматривают их как близкие или частично совпадающие категории (Аксенова, 2020), утверждая напрямую что «Персонифицированный подход к обучению является личностно ориентированным», другие считают личностно-ориентированное образование одной из включенных категорий персонифицированного подхода (Гукаленко, 2020). Однако большинство авторов считает, что отечественное понимание персонифицированного обучения сформировалось на базе идей личностно-ориентированной педагогики, развивая их применительно к современным образовательным условиям (Арамян, 2021).

В отличие от личностно-ориентированного подхода, сосредоточенного преимущественно на учёте индивидуальных особенностей обучающегося, персонифицированное обучение предполагает более высокий уровень субъектности и самостоятельности личности в образовательном процессе. Обучающийся рассматривается не как объект педагогического воздействия, а как активный субъект учебной деятельности, чьё активное «действование» здесь само является частью обучения. Он становится активным участником проектирования, реализации и оценки собственной образовательной деятельности. Основная задача педагога при этом заключается в создании условий, обеспечивающих переход обучающегося на новый уровень личностного и образовательного развития (Галкина, 2011; Тишкина, 2023).

Анализ современных исследований позволяет выделить следующие практические характеристики персонифицированного образования: развивается активная позиция и вовлеченность обучающегося в процесс научения, возрастает его способность управлять собственной образовательной траекторией, улучшается навыки рефлексии целеполагание и принятия решений (Диких, 2022). Персонификация подразумевает уменьшение роли внешних фасадов личности и масок, поддержку самопринятия, развитие способности к саморегуляции и автономным решениям, одновременно сохраняя социальную значимость действий обучающегося (Григорьева, 2020).

Реализация персонифицированного обучения способствует повышению учебной мотивации, более полному учёту образовательных потребностей, снижает тревожность учащихся, а также способствует развитию метапредметных навыков, улучшению учебных результатов и укреплению доверительных отношений между участниками образовательного процесса (Борсук, 2023).

Персонифицированное обучение приобретает особую значимость именно в подростковом возрасте. Согласно исследованиям возрастной психологии, в данный период человек переживает существенные изменения в самосознании, в системе ценностей, обретает повышенную тягу к самостоятельности и самоопределению. Одним из центральных новообразований данного возраста выступает «чувство взрослости», отражающее тягу подростка к признанию его равным и значимым окружающими людьми (в том числе педагогами) (Эльконин, 1997). Как отмечал Л.С. Выготский, в этот период возрастает потребность быть услышанным, признанным и значимым как для окружающих, так и для самого себя (Выготский, 1984).

Стремление к автономии сочетается с выраженным кризисом в эмоциональном аспекте, недостатком знаний о способах реагирования на трудности, а также сложностями в социальном взаимодействии. Подросток жаждет быть принятым во всём многообразии эмоций и желаний, но традиционная система образования, исходящая из субъект-объектного взаимодействия, не может реализовать эту его потребность, что может приводить к негативным последствиям. Эта особенность возраста обусловливает ценность образовательного процесса, построенного на учёте индивидуальной потребности, даже больше, чем в другой возрастной категории. Образование в таком случае может становиться не только источником знаний, но и средством развития личности, способствующим гармоничному преодолению кризиса, снижения конфликтности и содействия самопознанию (Гольянова, 2015).

Персонифицированное обучение выступает эффективным средством поддержки развития личности подростка, поскольку предполагает создание образовательной среды, где каждый может участвовать в выборе образовательных целей, способов деятельности и учёте собственной субъектности. Персонифицированное обучение не только учитывает возрастные особенности, но и создаёт условия для продуктивного личностного роста, выступая механизмом поддержки естественных процессов самоопределения и формирования субъектной, зрелой личности (Туленкова, 2019). В результате применения персонифицированного подхода можно ожидать повышение мотивации к обучению, улучшение успеваемости и формирование позитивной образовательной позиции у педагогически запущенных подростков (Филимонова, 2020).

Реализация персонифицированного обучения подростков требует от педагога не только владения современными образовательными технологиями, но и способности создавать условия для проявления субъектности обучающихся. В связи с этим особую значимость приобретает проблема комплексной готовности будущих педагогов к осуществлению персонифицированного обучения подростков. Если в традиционной модели обучения основное внимание сосредоточено на передаче содержания образования, то в условиях персонифицированного подхода учитель выступает организатором образовательной среды, что предъявляет к педагогу повышенные требования в его профессионализме (Синицына, 2023). Педагог должен выступить активным субъектом проектирования и организации образовательного процесса, самостоятельно определяя способы достижения образовательных целей и выбирая наиболее эффективные средства педагогического взаимодействия (Дежкина, 2023).

В связи с этим подготовка будущих педагогов предполагает формирование комплекса профессиональных компетенций, и вопрос структуры данных компетенций особенно для нас важен. В педагогической науке готовность рассматривается как комплексное личностно-профессиональное образование, при этом в исследованиях мы можем отметить схожие, но не единый подход к определению структуры готовности, что обусловливает существование различных моделей её компонентного состава. Готовность педагога также можно соотнести с универсальными и общепрофессиональными компетенциями, декларируемыми федеральным государственным

образовательным стандартом 44.03.01, и далее изложенные компоненты соотносятся с образовательным стандартом.

В первую очередь следует выделить когнитивный компонент готовности: педагог обязан обладать базовыми знаниями преподаваемой науки, владеть категориями педагогики, технологиями обучения и способностью передать содержание предмета учащимся. Педагог, глубоко владеющий предметом, способен не просто транслировать информацию, но и раскрывать сущность явлений. Однако наличие у педагога лишь непосредственно представления о педагогике и владение материалом является лишь базовым уровнем подготовленности (Галимзянов, 2017). Когнитивный компонент готовности в вопросе персонификации обучения подростков отражается в знаниях о сущностях и принципах технологии персонифицированного обучения подростков, а также об особенностях подросткового возраста.

Также нами был выделен мотивационный компонент педагогической готовности. Он является фундаментом, определяющим не только успешность деятельности, но и саму готовность человека реализовываться в профессии. Мотивация способствует неформальному творческому педагогическому действию, позволяет сопротивляться профессиональному выгоранию, помогает в улучшении качества образовательных результатов, выступает основой для непрерывного образования. Мотивационный компонент особенно важен в вопросе персонификации обучения подростков, поскольку работа с подростками подразумевает столкновение с кризисной личностью.

Реализация персонифицированного обучения предполагает построение субъект-субъектного взаимодействия между педагогом и обучающимся. В связи с этим важное значение приобретают коммуникативно-эмпатические способности педагога, позволяющие понимать образовательные потребности подростков, выстраивать доверительные отношения и осуществлять педагогическую поддержку. Эмпатия помогает в понимании реального состояния учеников, профилактики разрешения конфликтов, а также в эффективной обратной связи, что особенно важно для подростков.

Вместе с тем в современных исследованиях профессиональной подготовки будущих педагогов структура готовности нередко дополняется рефлексивным компонентом. По мнению авторов, рефлексивный компонент обеспечивает способность педагога к анализу результатов своей деятельности, помогает выявлять профессиональные дефициты, корректировать образовательное взаимодействие, содействует лучшему профессиональному развитию (Савва, 2025).

Каждый из указанных компонентов отражает отдельную сторону готовности будущего педагога к реализации принципов персонифицированного обучения и в совокупности обеспечивает эффективность его профессиональной деятельности. Именно данные компоненты готовности и были измерены в нашем исследовании.

Материалы и методы исследования

На этапе теоретической работы осуществлялся анализ нормативных документов и научно-педагогических трудов по проблеме персонифицированного обучения подростков. На основе анализа были выделены структурные компоненты готовности, обоснованы критерии и показатели их сформированности, а также определён диагностический инструментарий.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Кубанского государственного университета. В исследовании приняли участие 76 студентов педагогических направлений подготовки (44.03.01, 44.03.05), обучающихся на 3-4 курсах. Диагностика уровня готовности будущих педагогов к осуществлению персонифицированного обучения подростков осуществлялась через количественную оценку показателей с помощью комплекса стандартизированных и авторских диагностических средств. Соотношение компонентов готовности будущих педагогов с диагностическими методиками, используемыми в исследовании представлено в таблице 1.

Таблица 1. Инструментарий оценки сформированности компонентов готовности

Компонент	Используемая методика
Мотивационный	«Самооценка профессионально-педагогической мотивации» Н.П. Фетискина
Когнитивный	Авторский тест «Основы персонифицированного обучения подростков»
Коммуникативно-эмпатический	«Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко
Рефлексивный	«Уровень сформированности педагогической рефлексии» О.В. Калашниковой

Для оценки мотивационного компонента использовалась стандартизованная методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» Н.П. Фетискина (Фетискин, 2002), позволяющая определить выраженность профессионально-педагогической направленности личности, интереса к педагогической деятельности и готовности к профессиональному взаимодействию с обучающимися.

Когнитивный компонент диагностировался посредством авторского теста «Основы персонифицированного обучения подростков», направленного на выявление уровня знаний студентов о сущности, принципах, технологиях и педагогических условиях реализации персонифицированного обучения. Тест состоит из 15 заданий закрытого типа, каждое из которых предполагает выбор одного правильного ответа из четырёх предложенных вариантов. Содержание теста охватывает ключевые понятия персонифицированного обучения (цель, отличительные признаки, принцип субъектности, индивидуальная образовательная траектория, роль педагога), возрастные особенности подростков (чувство взрослости, потребность в самостоятельности, развитие самосознания) и специфику педагогической деятельности в условиях персонифицированного сопровождения.

Для оценки коммуникативно-эмпатического компонента использовалась методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко (Бойко, 1996), позволяющая выявить способность будущих педагогов понимать эмоциональное состояние и индивидуальные особенности обучающихся, проявлять внимание к их потребностям и выстраивать эффективное межличностное взаимодействие.

Рефлексивный компонент исследовался с использованием опросника «Уровень сформированности педагогической рефлексии» О.В. Калашниковой (Калашникова, 1998), позволяющей оценить способность будущих педагогов к анализу, осмыслению и оценке собственной профессиональной деятельности, в том числе в условиях реализации персонифицированного обучения подростков.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим результаты эксперимента по определению уровня готовности будущих педагогов к осуществлению персонифицированного обучения подростков. Первым этапом исследования стало изучение мотивационного компонента готовности будущих педагогов к осуществлению персонифицированного обучения подростков. Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2. Распределение студентов по показателям педагогической мотивации

Показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Профессиональная потребность	18%	52%	30%
Функциональный интерес	42%	47%	11%
Развивающаяся любознательность	38%	49%	13%
Показная заинтересованность	21%	34%	45%
Эпизодическое любопытство	24%	46%	30%
Равнодушное отношение	8%	19%	73%

Результаты диагностики педагогической мотивации показали неоднородность структуры исследуемого компонента готовности будущих педагогов к осуществлению персонифицированного обучения подростков. Наиболее выраженными оказались показатели «функционального интереса» (42%) и «развивающейся любознательности» (38%), что свидетельствует об устойчивом интересе к содержанию педагогической деятельности, стремлении к профессиональному развитию, стремлении к освоению новых подходов в образовательной деятельности. Профессиональная потребность выражена в меньшей степени. Высокий уровень данного показателя продемонстрировали 18% студентов, что позволяет предположить понимание педагогической деятельности как профессиональной, но не личностной сферы деятельности.

Анализ показателей, отражающих негативные формы профессиональной мотивации, указывает на 21% высокого уровня показной заинтересованности и 24% эпизодического любопытства, что свидетельствует о ситуативном и нестойком интересе к педагогической деятельности у части студентов. Также нами фиксируется преобладание низкого уровня (73%) равнодушного отношения, что свидетельствует об отсутствии выраженного безразличия к будущей профессиональной деятельности.

Глобально результаты исследования указывают на благоприятное состояние мотивационного компонента готовности будущих педагогов. У большинства студентов выявлены стремление к профессиональному развитию, интерес к деятельности и наличие мотивации на освоение новых знаний.

Следующим этапом исследования стала диагностика когнитивного компонента готовности будущих педагогов к осуществлению персонифицированного обучения подростков. Для оценки уровня сформированности соответствующих знаний использовался авторский тест «Основы персонифицированного обучения подростков. Результаты диагностики представлены на рисунке 1.

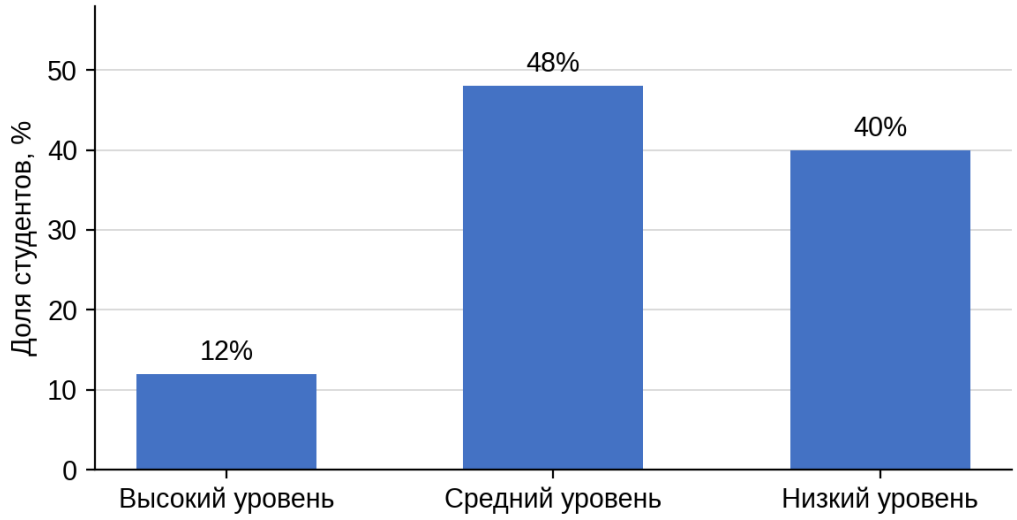


Рисунок 1. Распределение когнитивного компонента готовности

Результаты анализа когнитивного компонента указывают на недостаточную сформированность рассмотренной категории готовности. Высокий уровень знаний продемонстрировали лишь 12% респондентов. Данная категория студентов обладает достаточным знанием о теоретических основах персонифицированного обучения, высоким уровнем понимания возрастных особенностей подростков и представлениями о роли учителя при индивидуализированной работе.

Наиболее многочисленной оказалась группа студентов со средним уровнем сформированности когнитивного компонента (48%). Низкий уровень сформированности когнитивного компонента выявлен у 40% будущих педагогов. Для данных групп характерны более фрагментарные знания как о сущности личностно ориентированного обучения вообще, так и о психологических и педагогических особенностях подросткового возраста.

Несмотря на наличие у большинства студентов отдельных представлений по данной проблематике, уровень их теоретической подготовки не обеспечивает в полной мере готовность к эффективной реализации принципов персонифицированного обучения в профессиональной деятельности.

Для оценки коммуникативно-эмпатического компонента готовности будущих педагогов, была использована методика В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей» (Бойко, 1996). Результаты исследования представлены в таблице 4.

Таблица 3. Распределение студентов по показателям эмпатических способностей.

Показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Рациональный канал	28%	52%	20%
Эмоциональный канал	45%	43%	12%
Интуитивный канал	24%	48%	28%
Установки, способствующие эмпатии	32%	46%	22%
Проникающая способность	41%	44%	15%
Идентификация	30%	50%	20%

Анализ данных, полученных после проведения методики, свидетельствует о высоком уровне развития коммуникативных и эмпатических способностей большинства респондентов. Наиболее благоприятные результаты можно увидеть в «эмоциональном канале» (45% высокого уровня) и в категории «проникающая способность» (41%). Подобные данные свидетельствуют о способности к сопереживанию, проявлению отзывчивости и восстановлению контактов, а также характеризуют готовность создавать атмосферу психологического комфорта во взаимодействии с подростками.

Лишь немного менее выраженными представляются категории «установок» (32%) и «идентификации» (30%). Высокое или среднее проявление данных пунктов подразумевает сформированность способности понимать состояние другого через идентификацию с ним, а также наличие позитивного отношения к эмпатичности как таковой, что является важной характеристикой в работе с подростками.

Менее выраженными характеристиками оказались «интуитивный» и «рациональный» каналы эмпатии. Таким образом, у студентов наименее выражены «аналитическая» эмпатия (умение качественно получить информацию о другом) и эмпатия «опытная», что может быть обосновано недостатком педагогического опыта. В целом результаты исследования свидетельствуют о высокой развитости коммуникативно-эмпатического компонента готовности.

Заключительным этапом эксперимента стала диагностика рефлексивного компонента. Для оценки уровня сформированности педагогической рефлексии была использована методика О.В. Калашниковой (Калашникова, 1998). Результаты исследования представлены на рисунке 2.

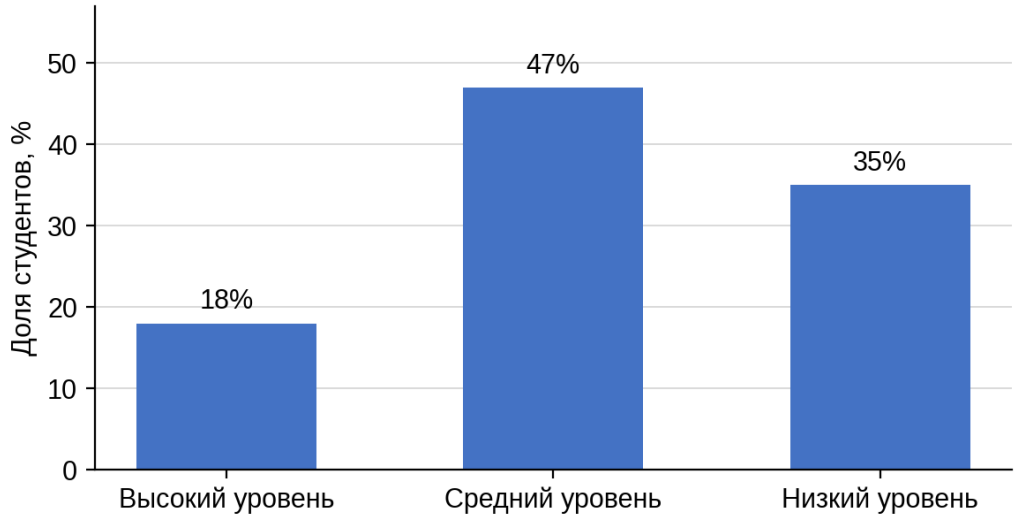


Рисунок 2. Распределение студентов по уровню сформированности педагогической рефлексии

В результате анализа было выявлено доминирование среднего уровня сформированности педагогической рефлексии (47%) у респондентов. Студенты в большинстве своём склонны анализировать деятельность и её результаты, однако данный процесс преимущественно носит ситуативный характер и не является устойчивым механизмом саморазвития (в первую очередь профессионального).

Значительная часть студентов обладают низким уровнем сформированности рефлексии (35%). Представители данной группы затрудняются корректировать собственную деятельность, отталкиваясь от осмысления опыта, что может стать преградой в реализации образовательных потребностей учащихся и снизить эффективность персонифицированного обучения. И лишь малая часть обладает высоким уровнем (18%) рефлексии, то есть владеет самоанализом как рычагом профессионального роста. Несмотря на наличие у большинства студентов навыков самоанализа, способность к систематическому осмыслению собственной педагогической деятельности и её совершенствованию развита недостаточно.

Результаты проведённого исследования позволяют выявить особенности сформированности готовности будущих педагогов к осуществлению персонифицированного обучения подростков и определить сильные и слабые стороны их профессиональной подготовки на данный момент.

Анализ полученных данных показывает, что наиболее благоприятными являются мотивационный и коммуникативно-эмпатический компоненты педагогической готовности. Большинство студентов демонстрирует положительное отношение к деятельности педагога, заинтересованность в профессиональном развитии и освоении новых подходов, обладает развитыми эмпатическими способностями, умеет коммуницировать и выстраивать обратную связь. Подобные данные позволяют предположить, что студентам близко признание ценности личности обучающегося и субъект-субъектный подход взаимодействия в обучении.

Вместе с тем методики позволяют выявить недостаточную сформированность когнитивного компонента готовности: значительная часть студентов демонстрирует пробелы в знаниях об особенностях подросткового возраста. Недостаток знаний может усложнить освоение индивидуализированных методов, а недостаток знаний о подростках – отяготить работу с данной возрастной группой в целом.

Также значимым выступает невысокий уровень рефлексивного компонента. Для части студентов характерны затруднения в анализе собственной педагогической деятельности, а также в оценке эффективности используемых педагогических средств. В условиях персонифицированного обучения педагогу необходимо постоянно соотносить используемые методы с образовательными потребностями,

оценивать себя и черпать опыт для более глубокого освоения методики. Из-за этого недостаточная развитость компонента может выступать в качестве барьера.

Полученные результаты позволяют говорить о наличии противоречий между личностной и профессиональной готовностью к персонифицированному обучению. С одной стороны, студенты демонстрируют заинтересованность в деятельности и обладают личностными качествами, ценными при установлении продуктивного индивидуализированного взаимодействия с подростками. С другой стороны, недостаток знаний и опыта как о методике вообще, так и о способах профессиональной прогрессии (рефлексия) затрудняют практическую реализацию подхода. Реализация задачи компенсации слабых выделенных сторон и поддержки сильных кажется нам значимой педагогической проблемой.

Заключение

Проведённое исследование было направлено на изучение готовности будущих педагогов к осуществлению персонифицированного обучения подростков. Теоретический анализ показал, что реализация данного подхода требует от педагога профессиональных знаний, высокой мотивации, коммуникативно-эмпатических качеств и способности к педагогической рефлексии. В соответствии с этим в структуре готовности были выделены соответствующие компоненты.

Результаты эксперимента показали, что наиболее сформированными у будущих педагогов являются мотивационный и коммуникативно-эмпатический компоненты. Вместе с тем выявлена недостаточная сформированность когнитивного и рефлексивного компонентов готовности.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что будущие педагоги обладают необходимыми личностными предпосылками для осуществления персонифицированного обучения подростков, однако уровень их профессионально-технологической подготовки в данной области остаётся недостаточным. Выявленные дефициты подтверждают необходимость разработки специальных средств подготовки.

Полученные результаты подтверждают необходимость разработки и реализации специальных педагогических условий, направленных на развитие когнитивного и рефлексивного компонентов готовности будущих педагогов к осуществлению персонифицированного обучения подростков.

Список литературы

1. Аксенова А.Ю., Примчук Н.В. Сущностные характеристики персонификации обучения: средовый подход // Человек и образование. 2020. № 4 (65). С. 43-50.
2. Арамян К.А. Персонифицированное обучение как главный инструмент цифрового образования // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. № 2. С. 11-17.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва: Филинъ, 1996. 472 с.
4. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д: Булат, 2000. 351 с.
5. Борсук Т.П. Сущность процесса персонификации в иноязычном обучении в системе дополнительного образования специалистов // Условия успешной социализации детей и молодежи: перспективные исследования будущих педагогов-психологов, социальных педагогов и социальных работников. Минск: Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2023. Ч. 1. С. 74-78.
6. Булаева М.Н., Зубкова Я.В., Мельников Д.Д. Персонализированный подход в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-3. С. 4-6.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений в шести томах. Том 4. Детская психология. Москва: Педагогика, 1984. 432 с.
8. Галимзянов Х.М. Формирование и оценка компетенций в процессе освоения образовательных программ ФГОС ВО: научно-методическое пособие. Астрахань: Астраханский государственный медицинский университет, 2017. 74 с.

9. Галкина Т.Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы. Москва: Российский государственный социальный университет, 2011. 341 с.

10. Гольянова В.Н., Емельянова М.Н. Образовательный процесс с учётом потребностей подростка // Народное образование. 2015. № 3 (1446). С. 169-176.

11. Григорьева А.А. Персонифицированный подход в превенции аутоагрессивного поведения подростков // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2020. № 2. С. 149-160.

12. Гукаленко О.В., Китикарь О.В., Колоколова И.В. Персонифицированный подход в системе подготовки педагогов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. № 3 (73). С. 10-14.

13. Дежкина С.А. Современное дидактическое обеспечение подготовки педагогов // Педагогический вестник. 2023. № 26. С. 28-31.

14. Диких Э.Р. Персонификация как принцип реализации гибридного обучения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 9 (172). С. 35-39.

15. Калашникова О. В. Развитие педагогической рефлексии: практическое руководство для студентов и начинающих учителей. Науч. ред. Э.Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного профессионально-педагогического университета, 1998. 40 с.

16. Кон И.С. Психология ранней юности: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1989. 255 с.

17. Пивоваров В.А., Комаровская Е.П. Отечественный и зарубежный опыт персонификации и индивидуализации в системе открытого образования // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 5 (114). С. 153-156.

18. Савва Л.И., Бахольская Н.А., Кружилина Т.В. Развитии педагогической рефлексии у студентов педагогических специальностей // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. № 1. С. 1-9.

19. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Логос, 1999. 272 с.

20. Синицына Е.А., Игнатович В.К. Личностно-ориентированный подход как принцип обучения // Педагогика: история, перспективы. 2023. № 5. С. 41-45.

21. Тишкина К.О., Елисеева О.В., Багаутдинова А.Ш. Индивидуальная образовательная программа как инструмент персонификации образования // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27. № 1. С. 34-41.

22. Тряпицына А.П. Персонификация образовательного процесса в открытой среде современного образования: результаты коллективного исследования педагогических лабораторий // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2024. № 11. С. 34-38.

23. Туленкова Л.А. Личностно-ориентированный подход в формировании личностных универсальных учебных действий // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 5-1. С. 15-19.

24. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Издательство Института психотерапии, 2002. 490 с.

25. Филимонова О.В. Личностно-ориентированный подход в обучении педагогически запущенных детей в 7 классе // Исследования молодых учёных. 2020. № 7 (23). С. 79-83.

26. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва: Издательство Московского государственного университета, 2003. 416 с.

27. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. Под ред. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд., стер. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 416 с.

28. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. 2-Т BPL/ Москва: Сентябрь, 2000. 112 с.

The study of future teachers' readiness to implement personalized learning for adolescents

Kirill E. Bardizh
Specialist Expert
Kuban State University
Krasnodar, Russia
kzhozha87@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.07.2026
Accepted 19.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/m9185-7435-8128-r
EDN PTWEHF
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the problem of future teachers' readiness to implement personalized learning for adolescents. It substantiates the importance of the personalized approach in contemporary education and its relevance to adolescence. The aim of the study is to identify the structure and the level of future teachers' readiness to implement personalized learning for adolescents. The following methods were used: theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem, testing, and methods of quantitative and qualitative data analysis, including the «Self-assessment of professional and pedagogical motivation» technique by N.P. Fetiskin, the author's test «Fundamentals of personalized learning for adolescents», the «Diagnostics of the level of empathic abilities» technique by V.V. Boyko, and the technique for assessing pedagogical reflection by O.V. Kalashnikova. The article presents the results of the study aimed at revealing the level of formation of the motivational, cognitive, communicative-empathic and reflective components of future teachers' readiness to implement personalized learning for adolescents. It was established that the motivational and communicative-empathic components are the most developed: students demonstrate positive professional and pedagogical motivation, interest in professional development and a fairly high level of empathic abilities. At the same time, an insufficient formation of the cognitive and reflective components was revealed: a considerable proportion of the respondents demonstrated fragmentary knowledge of the essence and principles of personalized learning for adolescents, as well as insufficiently developed skills of analysing and assessing their own pedagogical activity. Thus, the readiness of future teachers is characterized by favourable personal prerequisites alongside an insufficient formation of the professional and technological components. The results obtained indicate the need for the purposeful development of the cognitive and reflective components in the course of professional teacher training and may be used in designing training programmes for the implementation of personalized learning for adolescents.

Keywords

Personalized learning, adolescents, future teachers, teacher readiness, professional training, pedagogical reflection, empathy, subjectivity.

References

1. Aksenova A.Yu., Primchuk N.V. Essential characteristics of the personification of learning: an environmental approach // Man and Education. 2020. № 4 (65). pp. 43-50.

2. Aramyan K.A. Personified learning as the main instrument of digital education // Psychology and Pedagogy of Official Activity. 2021. № 2. pp. 11-17.

3. Boyko V.V. The Energy of emotions in communication: a look at oneself and others. Moscow: Owl, 1996. 472 p.

4. Bondarevskaya E.V. Theory and practice of personality-oriented education. Rostov-on-Don: Bulat, 2000. 351 p.

5. Borsuk T.P. The essence of the personification process in foreign language teaching within the system of continuing professional education // Conditions for the Successful Socialization of Children and Youth: Promising Research by Future Educational Psychologists, Social Pedagogues and Social Workers. Minsk: Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, 2023. Part 1. pp. 74-78.

6. Bulaeva M.N., Zubkova Ya.V., Melnikov D.D. A personalized approach in education // Problems of Modern Pedagogical Education. 2022. № 77-3. pp. 4-6.

7. Vygotsky L.S. Collected works in six volumes. Volume 4. Child psychology. Moscow: Pedagogy, 1984. 432 p.

8. Galimzyanov Kh.M. The formation and assessment of competencies in the course of mastering educational programmes of the Federal State Educational Standard of Higher Education: a scientific and methodological manual. Astrakhan: Astrakhan State Medical University, 2017. 74 p.

9. Galkina T.E. A Personified approach in the system of continuing professional education of social sphere specialists. Moscow: Russian State Social University, 2011. 341 p.

10. Golyanova V.N., Emelyanova M.N. The educational process with regard to the needs of the adolescent // Public Education. 2015. № 3 (1446). pp. 169-176.

11. Grigorieva A.A. A personified approach in the prevention of auto-aggressive behaviour of adolescents // Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development. 2020. № 2. pp. 149-160.

12. Gukalenko O.V., Kitikar O.V., Kolokolova I.V. A personified approach in the system of teacher training // Domestic and Foreign Pedagogy. 2020. № 3 (73). pp. 10-14.

13. Dezhkina S.A. Modern didactic support of teacher training // Pedagogical Bulletin. 2023. № 26. pp. 28-31.

14. Dikikh E.R. Personification as a principle of implementing hybrid learning // Volgograd State Pedagogical University Bulletin. 2022. № 9(172). pp. 35-39.

15. Kalashnikova O.V. The development of pedagogical reflection: a practical guide for students and novice teachers. Scien. ed. by E.F. Zeer. Yekaterinburg: Ural State Vocational Pedagogical University Publishing House, 1998. 40 p.

16. Kon I.S. The Psychology of Early Youth: a book for the teacher. Moscow: Education, 1989. 255 p.

17. Pivovarov V.A., Komarovskaya E.P. Domestic and foreign experience of personification and individualization in the system of open education // The World of Science, Culture and Education. 2025. № 5 (114). pp. 153-156.

18. Savva L.I., Bakholskaya N.A., Kruzhilina T.V. The development of pedagogical reflection in students of pedagogical specialities // The World of Science. Pedagogy and Psychology. 2025. № 1. pp. 1-9.

19. Serikov V.V. Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems. Moscow: Logos, 1999. 272 p.

20. Sinitsyna E.A., Ignatovich V.K. The personality-oriented approach as a principle of teaching // Pedagogy: History, Prospects. 2023. № 5. pp. 41-45.

21. Tishkina K.O., Eliseeva O.V., Bagautdinova A.Sh. The individual educational programme as an instrument of the personification of education // University Management: Practice and Analysis. 2023. Vol. 27. № 1. pp. 34-41.

22. Tryapitsyna A.P. Personification of the educational process in the open environment of modern education: results of a collective study of pedagogical laboratories // Letters to Emissia.Offline. 2024. № 11. pp. 34-38.

23. Tulenkova L.A. The personality-oriented approach in the formation of personal universal learning actions // Scientific Review. Pedagogical Sciences. 2019. № 5-1. pp. 15-19.

24. Fetiskin N.P. Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups. Moscow: Institute of Psychotherapy Publishing House, 2002. 490 p.

25. Filimonova O.V. The personality-oriented approach in teaching pedagogically neglected children in the 7th grade // Research of Young Scientists. 2020. № 7(23). pp. 79-83.

26. Khutorskoy A.V. Didactic heuristics. Theory and technology of creative learning. Moscow: Moscow State University Publishing House, 2003. 416 p.

27. Elkonin D.B. Mental development in childhood ages: selected psychological works. 2nd ster. ed. Moscow; Voronezh: Institute of Practical Psychology, MODEK Research and Production Association, 1997. 416 p.

28. Yakimanskaya I.S. Personality-oriented learning in the modern school. 2nd ed. Moscow: September, 2000. 112 p.

Формирование педагогической субъектности будущих педагогов в образовательном пространстве вуза

Ольга Александровна Еремеева
Кандидат психологических наук, доцент кафедры Теории и методики дошкольного и начального образования
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета
Елабуга, Россия
o.eremeevakfu@mail.ru
ORCID 0009-0008-9211-1002

Поступила в редакцию 09.07.2026
Принята 18.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.147:159.923
DOI 10.25726/r5214-9299-2608-u
EDN PTYUQQ
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается формирование педагогической субъектности студентов педагогических направлений подготовки в образовательном пространстве вуза. Актуальность темы связана со сменой представления о профессиональной роли учителя: от него ожидают не воспроизведения заданных извне предписаний, а участия в разработке и преобразовании содержания образования, то есть авторской позиции по отношению к собственной деятельности. Цель работы – раскрыть содержание, структуру и динамику становления педагогической субъектности будущего педагога в среде вуза и соотнести отечественную субъектно-деятельностную традицию с международным обсуждением профессиональной агентности. Методологическую основу составили субъектно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский), концепция субъектности педагога Е.Н. Волковой, антропологическая модель уровней развития В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, представления об образовательном пространстве «колледж – вуз» С.В. Мазовой и об учебно-профессиональной общности С.П. Будниковой, а также экологическая трактовка агентности как достижения. Педагогическая субъектность определяется через двуединую способность педагога быть автором собственной деятельности и создавать условия для авторства ученика. Показано, что эта способность не приносится студентом в готовом виде и не транслируется вузом, а достигается во взаимодействии личностных ресурсов обучающегося и возможностей образовательного пространства. Выделены компоненты и уровни субъектности студента, описаны педагогические условия, типы субъектно-ориентированных ситуаций и препятствия её становления. Новизна состоит в соединении субъектно-деятельностной традиции с экологической концепцией агентности и в уточнении собственно педагогической специфики субъектности.

Ключевые слова

педагогическая субъектность, будущий педагог, образовательное пространство вуза, субъектно-деятельностный подход, субъектно-ориентированная ситуация, учебно-профессиональная общность, рефлексия, профессиональная агентность.

Введение

Изменения в организации школьного образования последних десятилетий сместили представление о профессиональной роли учителя. От педагога всё чаще ожидают не исполнения предписаний, заданных извне, а самостоятельного участия в разработке содержания образования и его преобразовании. В международных исследованиях эта перемена описывается через понятие агентности учителя: способность действовать как инициатор изменений признаётся условием не только успешного обучения детей, но и профессионального развития самого педагога и обновления школы (Toom, 2015; Vähäsantanen, 2015). В отечественной науке тот же круг вопросов разрабатывается в терминах субъектности – как способности человека быть источником и автором собственной активности. Проблема формирования педагогической субъектности у студентов педагогических направлений подготовки оказывается, таким образом, точкой схождения двух исследовательских традиций.

Категория субъектности имеет в отечественной психологии длительную историю. Её основанием служит принцип творческой самодеятельности С.Л. Рубинштейна, согласно которому субъект не созерцает готовую данность, а строит и преобразует её собственным действием (Рубинштейн, 1986). Развитие этих идей связано с работами К.А. Абульхановой-Славской и А.В. Брушлинского, уточнившего критерии субъекта (Брушлинский, 2002). Концептуальное оформление проблематики субъектности педагога принадлежит Е.Н. Волковой, обосновавшей её статус личностного свойства, которое связывает воедино профессиональные способности учителя (Волкова, 1998).

Результатов исследований, посвящённых субъектности учителя в практике профессиональной деятельности, накоплено значительное число; между тем этап вузовской подготовки исследован слабее. Остаётся открытым вопрос о том, каким образом студент переходит из положения объекта профессионально-специализированного образования в положение субъекта педагогического процесса и на каком именно материале совершается этот переход. Настоящая статья исходит из предположения, что вузовский этап есть период, на котором общая способность человека к авторству собственной деятельности приобретает специфически педагогическую форму, и что происходит это не само по себе, а в определённым образом устроенном образовательном пространстве.

Цель работы – раскрыть содержание, структуру и динамику становления педагогической субъектности будущего педагога в образовательном пространстве вуза и соотнести отечественную субъектно-деятельностную традицию с международным обсуждением профессиональной агентности. Изложение выстроено следующим образом: сначала уточняются понятие педагогической субъектности и её концептуальные основания; затем образовательное пространство вуза рассматривается как среда, в которой субъектность достигается; далее описываются её компоненты и уровневая динамика; в заключительной части обсуждаются педагогические условия, типы субъектно-ориентированных ситуаций и препятствия становления субъектной позиции.

Материалы и методы исследования

Субъектно-деятельностный подход задаёт исходную рамку понимания субъектности. Принцип творческой самодеятельности означает, что человек становится субъектом в той мере, в какой обращает собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования (Рубинштейн, 1986). Принцип детерминизма при этом не влечёт фатальной предзаданности развития: речь идёт о становлении и саморегуляции субъекта в практической деятельности, а обусловленность активности не исключает, но предполагает свободу выбора в действии и мышлении. Эту линию продолжает Д.А. Леонтьев, связывающий самодетерминацию с механизмами свободы, которые опираются на ценностную основу и осознание разрывов в цепи причинных влияний (Леонтьев, 2000). А.В. Брушлинский уточняет критерии, по которым та или иная активность может быть отнесена к субъектной, и удерживает субъекта в границах деятельностного объяснения (Брушлинский, 2002).

Применительно к педагогу субъектность получила разработку в исследованиях Е.Н. Волковой. Субъектность здесь понимается как свойство личности, интегрирующее профессиональные способности учителя (Волкова, 1998). Эмпирическое изучение структуры субъектности современного педагога показало, что её компоненты выражены неравномерно и что их выраженность меняется в зависимости

от возраста, стажа и квалификационной категории; это свидетельствует о динамическом характере субъектности (Волкова, 2023). Последнее обстоятельство важно для нашей темы: если структура субъектности перестраивается на протяжении профессиональной биографии, то вузовский этап разумно рассматривать как период закладывания её компонентов, а не как момент их окончательного оформления.

Основываясь на сказанном, дадим рабочее определение. Под педагогической субъектностью будущего педагога мы понимаем способность студента быть автором собственной профессиональной деятельности и одновременно создавать условия для того, чтобы ученик становился автором своей учебной деятельности. Первая сторона обнаруживается в самостоятельной постановке профессиональных целей, в ценностном выборе способов работы и в рефлексивной оценке собственного действия. Вторая – в умении строить взаимодействие как субъект-субъектное, в отказе от манипуляции и в поддержке самостоятельности ученика. Именно это удвоение – авторство по отношению к себе и содействие авторству другого – отличает педагогическую субъектность от профессиональной субъектности вообще. Определение через две наблюдаемые стороны, а не через перечень отвлечённых признаков, позволяет далее связать структуру, уровни и условия её становления с конкретным материалом педагогической подготовки.

Субъектность студента целесообразно понимать не как готовое качество, а как фазу: общая способность к авторству специфицируется здесь в педагогической форме. Психологические компоненты субъектности студента – целеполагание, вырастающее из потребности в саморегуляции, компетентность в проектировании собственной деятельности, рефлексивные умения и механизмы самоконтроля – были выделены М.Ю. Энеевой и служат исходным каркасом для анализа этого перехода (Энеева, 1998). Различение общего психического развития личности и её собственно личностной эволюции, проведённое А.В. Петровским, помогает не смешивать возрастное созревание студента с личностной работой, в которой складывается его профессиональное авторство (Петровский, 2000).

Международная повестка исследований профессиональной агентности смещается в сходном направлении. Критический обзор понятия агентности, предложенный А. Этеляпелто с соавторами, основан на субъектно-центрированной социокультурной трактовке: агентность понимается как свойство действующего лица, реализуемое в социально-материальном контексте, а не сводимое ни к внутренней диспозиции, ни к внешним условиям (Eteläpelto, 2013). Отечественная категория субъектности и международное понятие агентности, при всех различиях терминологических традиций, сходятся в том, что помещают источник активности в самого человека, действующего внутри определённой среды. Это схождение позволяет привлекать зарубежные данные к анализу отечественного материала, сохраняя специфику субъектно-деятельностного подхода.

Результаты и обсуждение

Название феномена – образовательное пространство – указывает на то, что становление субъектности рассматривается через пространственную организацию образовательного процесса. Анализ научно-методической литературы позволяет представить образовательное пространство как сложносоставную целостность, включающую ориентировочно-целевое направление, ведущий вид деятельности, совокупность субъектов образования, систему внутренних и внешних взаимодействий, элементы социального и материально-предметного окружения организации, а также саморегуляцию участников (Улановская, 1998; Иванова, 2015). Существенно, что эти измерения задают не фон, а условия действия: одни и те же дисциплины и виды практики в разной образовательной среде по-разному открывают студенту возможность занять субъектную позицию. В.А. Ясвин описывает образовательную среду как систему возможностей для развития личности, что прямо согласуется с таким пониманием (Ясвин, 2001).

Применительно к подготовке педагога эти представления развиты С.В. Мазовой. Субъектность будущего педагога трактуется здесь как целостная аксиологическая характеристика личности, раскрывающаяся в познавательной деятельности, ценностном отношении и конструктивных стратегиях педагогического взаимодействия; её становление сопряжено с самодетерминацией, самоорганизацией

и саморазвитием и неразрывно связано с взаимодействием в системе «преподаватель – студент» (Мазова, 2011). Образовательное пространство «колледж – вуз» выступает в этой концепции ценностно-смысловым контекстом становления субъектности: оно определяет содержание индивидуальной образовательной траектории, поддерживает самоорганизацию студента, вводит в научно-исследовательскую деятельность и работу с ценностными ориентациями.

Механизм, посредством которого среда участвует в становлении субъектности, конкретизируется в исследованиях С.П. Будниковой. Учебно-профессиональная общность понимается как пространство «субъектной встречи» студента, преподавателя и работающих педагогов; качественная подготовка педагога в значительной мере опирается на непосредственный личный контакт и на проживание общего события, а живое учебно-профессиональное общение и совместная учебно-практическая работа во многом определяют, сложится ли у будущего педагога профессиональная субъектность (Будникова, 2020). Показателен опыт вынужденного перехода на сетевые форматы в 2020 году: дистанционные технологии способны затруднить становление субъектности при ослаблении событийной общности. Этот пример, а не общее рассуждение о пользе общения, показывает, что для формирования субъектности значима именно форма организации совместности, а не только объём переданной информации.

Из сказанного следует принципиальный для настоящей работы тезис. Педагогическая субъектность не приносится студентом в готовом виде и не транслируется вузом как сумма сведений и умений; она достигается во взаимодействии личностных ресурсов обучающегося и возможностей образовательного пространства. Такое понимание близко экологической трактовке агентности М. Пристли, Г. Бисты и С. Робинсон, где агентность есть не свойство отдельного человека, а достижение, возникающее из качества его взаимодействия со средой, из связки индивидуальных возможностей с культурами и структурами обучения (Priestley, 2015). В отечественной традиции сходную мысль выражает А.Р. Бекирова, отмечающая единство внутренних и внешних детерминант развития субъектности: её становление зависит от компонентов профессиональной среды, обладающих как объективным измерением, так и субъективным содержанием (Бекирова, 2016). Среда вуза оказывается при этом одновременно условием и предметом профессионального самоопределения студента.

В качестве критериев становления субъектности будущих педагогов С.В. Мазова выделяет гносеологический, праксеологический и аксиологический (Мазова, 2011). Гносеологический критерий охватывает знания студента о себе, мире и профессии, о целях и смысле педагогической деятельности, о перспективах профессионального роста. Праксеологический критерий объединяет умения целеполагания, планирования, построения индивидуального образовательного маршрута, разработки и реализации проектов и самоорганизации, опирающиеся на коммуникативную компетентность. Аксиологический критерий относится к ценностным ориентациям и приоритетам педагогической деятельности. Современные исследования дополняют этот перечень рефлексивным компонентом: рефлексия рассматривается как неотъемлемая составляющая профессиональной субъектности будущего педагога, требующая специальной работы по её формированию (Будникова, 2020; Энеева, 1998). В принятой здесь трактовке каждый из компонентов есть сторона одной и той же двуединой способности: гносеологический и рефлексивный компоненты обеспечивают авторство по отношению к себе, праксеологический и аксиологический – способность выстраивать деятельность, открывающую авторство ученику.

Внутри образовательного пространства педагогическая субъектность обнаруживает закономерную динамику, которую удобно описывать через категорию уровня. Опорой служит антропологическая модель развития В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева (Слободчиков, 1998). При этом уровни целесообразно понимать не как ступени фиксированной лестницы, а как последовательность достижений, каждое из которых зависит от качества включения студента в совместную деятельность; в этом отношении уровневая модель согласуется с представлением об агентности как временно́м и отношенческом достижении. Так:

1. Первый уровень – актуализация будущего профессионала. Инициирующим началом здесь выступает не обособленный студент, а событие-отношение, объединяющее студента и преподавателя вокруг профессиональной деятельности. Преподаватель действует на этом уровне как

носитель всеобщего профессионального опыта, студент – как единичный субъект. Показателем «входа» на исходный уровень служит сформированное и устойчиво расширяющееся целеполагание в педагогической области.

2. Второй уровень связан с развитием субъектности на основе абстрактно-логического мышления. Напряжение между субъектным и объектным полюсами ещё не переживается остро; основным показателем становится актуализация практического педагогического интеллекта – способности соотносить общее знание с конкретной ситуацией обучения.

3. Третий уровень – стадия персонализирующихся преобразований, которую значительная часть студентов проходит в середине обучения. Он связан с поиском собственного места, с формированием индивидуального ценностного отношения и со становлением подлинного авторства в выборе собственного способа профессионального бытия. На этой стадии перед студентом встаёт экзистенциальный вопрос о смысле его деятельности, и от того, как организована среда, зависит, станет ли этот вопрос ресурсом развития или источником отчуждения от профессии.

4. Четвёртый уровень – актуализация профессионального педагогического самоанализа. Центральное место занимает способность к самостоятельному познанию собственной личностной основы. Наиболее зрелая форма субъектности обнаруживается у выпускника в его функционировании как деятеля профессионально-специализированной деятельности и проявляется прежде всего через индивидуальный стиль педагогического взаимодействия.

Данные Е.Н. Волковой, о которых сказано выше, согласуются с такой траекторией: поскольку выраженность компонентов субъектности зависит от стажа и квалификации, вузовский этап предстаёт периодом закладывания её фундаментальных компонентов, дальнейшее развитие которых протекает в течение профессиональной биографии (Волкова, 2023). Эмпирический материал зарубежных исследований указывает в ту же сторону. Изучение чувства профессиональной агентности у студентов-первокурсников педагогических программ показало, что оно складывается в зависимости от характеристик учебной среды и профессиональной общности, а не только от индивидуальных особенностей обучающегося (Soini, 2015). Отечественная уровневая модель и зарубежные данные о студенческой агентности описывают, таким образом, один и тот же процесс – становление собственного авторства студента в условиях конкретной образовательной среды.

Если субъектность достигается во взаимодействии со средой, то задача вуза состоит в проектировании условий, в которых такое достижение становится возможным. В качестве педагогических условий становления субъектности будущих педагогов С.В. Мазова называет моделирование образовательного процесса как комплекса субъектно-ориентированных ситуаций; продуктивное взаимодействие преподавателя и студента в совместной деятельности, меняющейся во времени; разработку учебно-методических комплексов педагогических дисциплин с опорой на принципы аксиологичности, вариативности, нелинейности, уникальности и дополнительности (Мазова, 2011). К основным типам субъектно-ориентированных ситуаций относятся проблемные ситуации, реализуемые при изучении профессиональных дисциплин; ситуации актуализации личностных достижений студента; рефлексивно-ориентированные ситуации; ситуации свободного выбора; креативно-ориентированные ситуации; ситуации самоорганизации. Общее в них то, что студент ставится в положение, где готовый образец действия отсутствует и требуется собственное решение, – положение, в котором и обнаруживается авторство. Замысел таких ситуаций продолжает линию личностно-ориентированного обучения, где субъектный опыт обучающегося сначала раскрывается, а затем соотносится с содержанием образования (Якиманская, 1995).

Особое место занимает учебно-профессиональная общность как пространство совместного действия студента, преподавателя и работающих педагогов (Будникова, 2020). Её значимость вытекает из природы самой педагогической деятельности. Как показывают Н.К. Сергеев и В.В. Сериков, овладеть педагогической деятельностью средствами традиционно понимаемого обучения невозможно: компетентность педагога вырастает из его собственного развития в профессиональной среде, рядом с более опытными коллегами, и её определяющей чертой оказывается отношение к педагогической работе как к области, где человек может реализовать себя и где он уверен в своих силах (Сергеев, 2012).

Отсюда следует направление пересмотра вузовской подготовки: от трансляции готовых норм – к организации условий, в которых студент приобретает опыт авторской позиции по отношению к собственной профессиональной судьбе.

Становление педагогической субъектности не является беспроблемным. «Вход» студента в субъектную позицию замедляется в тех случаях, когда преподаватель занимает авторитарную позицию по отношению к студенту; когда оценке подвергаются не отдельные результаты, а личность обучающегося в целом; когда нормы и запреты предъявляются как безусловные; когда отношения сведены к иерархии распоряжения и подчинения; когда используются приёмы психологического давления (Сергеев, 2012). Эти препятствия имеют педагогическую природу и устранимы через преобразование системы образовательных отношений: реализацию диалогического взаимодействия, дифференцированное оценивание разных проявлений личности студента, гибкость нормативных требований, паритетный характер отношений «преподаватель – студент» и психологически безопасную образовательную среду.

Международные исследования помещают этот перечень в более широкий контекст. Агентность учителя реализуется, как правило, в условиях противоречивых требований и нередко принимает форму критической позиции или сопротивления внешним предписаниям, расходящимся с профессиональными основаниями деятельности (Toom, 2015). К. Вяхясантанен показывает, что агентность в потоке образовательных изменений тесно связана с профессиональной идентичностью и с тем, в какой мере организация оставляет педагогу пространство собственного решения (Vähäsantanen, 2015). Перечисленные отечественными авторами препятствия суть частные случаи ситуации, в которой среда ограничивает авторство; их преодоление означает не смягчение требований, а перестройку самих отношений так, чтобы среда оставляла место субъектному действию.

Заключение

Проведённый анализ позволяет свести содержание работы к одному положению и сделать из него вывод, выходящий за пределы исходных посылок. Педагогическая субъектность будущего педагога есть достижение, возникающее на пересечении личностных ресурсов студента и возможностей образовательного пространства вуза; вузовский этап представляет собой период, на котором общая способность человека к авторству специфицируется в двуединую педагогическую форму – авторство по отношению к собственной деятельности и содействие авторству ученика. Компоненты субъектности (гносеологический, праксеологический, аксиологический, рефлексивный), её уровневая динамика и педагогические условия описывают разные стороны этого перехода, но подчинены названному удвоению.

Сопоставление отечественной субъектно-деятельностной традиции и международного обсуждения агентности обнаруживает их схождение на общей модели: и субъектность, и агентность понимаются как достижение, а не как готовая внутренняя диспозиция. Вместе с тем субъектно-деятельностная традиция вносит в эту общую модель то, что в литературе об агентности остаётся недостаточно проработанным, – собственно педагогическую специфику, удвоение авторства. Это и составляет основной результат анализа: не отождествление двух понятий, а уточнение вклада, который отечественная традиция способна внести в международное обсуждение.

У предложенной модели есть ограничение, которое следует назвать прямо: она носит теоретический характер и требует эмпирической операционализации. Проверка предполагает по меньшей мере три шага: лонгитюдную диагностику выделенных компонентов на разных курсах подготовки; разработку инструментария, различающего две стороны удвоения – авторство по отношению к себе и содействие авторству ученика; изучение того, какие именно характеристики образовательного пространства в наибольшей степени поддерживают становление субъектности в её педагогической форме. Без такой проверки сформулированные положения сохраняют статус гипотез.

Полученные результаты применимы при проектировании образовательных программ педагогических вузов, построении учебно-методического обеспечения дисциплин педагогического цикла, организации педагогической практики и психолого-педагогического сопровождения студентов. Их

практический смысл состоит в том, чтобы рассматривать образовательное пространство вуза не как канал передачи профессиональных сведений, а как среду, устройство которой либо открывает, либо закрывает студенту возможность стать субъектом педагогической деятельности.

Список литературы

1. Бекирова А.Р. Модель профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 10.
2. Брушлинский А.В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта. Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. Москва: ПЕР СЭ, 2002. С. 9-33.
3. Будникова С.П. Учебно-профессиональная общность как пространство развития профессиональной субъектности // Педагогика и психология образования. 2020. № 4. С. 137-152.
4. Волкова Е.Н. Субъектность педагога (теория и практика): дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 1998. 308 с.
5. Волкова Е.Н. Структура субъектности современного педагога // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 52-60.
6. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Дидактические требования к информационно-образовательной среде и её компонентам // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 5. С. 19-24.
7. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 1. С. 15-25.
8. Мазова С.В. Становление субъектности будущих педагогов в образовательном пространстве «колледж – вуз»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2011. 23 с.
9. Петровский А.В. Теоретическая психология как основание «общей психологии» // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 3-8.
10. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101-107.
11. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя // Человек и образование. 2012. № 1. С. 4-8.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 3-17.
13. Улановская И.М., Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Что такое образовательная среда школы и как её выявить? // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 18-24.
14. Энеева М.Ю. Психологические компоненты субъектности студента: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1999. 126 с.
15. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 31-42.
16. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.
17. Eteläpelto A., Vähäsantanen K., Hökkä P., Paloniemi S. What is agency? Conceptualizing professional agency at work // Educational Research Review. 2013. Vol. 10. pp. 45-65.
18. Priestley M., Biesta G., Robinson S. Teacher agency: an ecological approach. London: Bloomsbury Academic, 2015. 200 p.
19. Soini T., Pietarinen J., Toom A., Pyhältö K. What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom // Teachers and Teaching. 2015. Vol. 21. № 6. pp. 641-659.
20. Toom A., Pyhältö K., Rust F.O'C. Teachers' professional agency in contradictory times // Teachers and Teaching. 2015. Vol. 21. № 6. pp. 615-623.
21. Vähäsantanen K. Professional agency in the stream of change: understanding educational change and teachers' professional identities // Teaching and Teacher Education. 2015. Vol. 47. pp. 1-12.

Formation of pedagogical agency of future teachers in the educational space of the university

Olga A. Yeremeyeva
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education
Elabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University
Elabuga, Russia
o.eremeevakfu@mail.ru
ORCID 0009-0008-9211-1002

Received 09.07.2026
Accepted 18.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.147:159.923
DOI 10.25726/r5214-9299-2608-u
EDN PTYUQQ
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 formation of pedagogical agency (subjectness) among students of teacher-training programmes within the educational space of the university. The relevance follows from a shift in the teacher's professional role: teachers are now expected not to reproduce prescribed routines but to reshape the curriculum, adopting an authorial stance towards their own activity. The aim is to reveal the content, structure and dynamics of a future teacher's pedagogical agency in the university environment and to relate the Russian subject-activity tradition to the international discussion of professional agency. The methodological basis combines the subject-activity approach (S.L. Rubinstein, A.V. Brushlinsky), E.N. Volkova's concept of teacher's subjectness, the anthropological model of developmental levels (V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev), S.V. Mazova's «college – university» educational space, S.P. Budnikova's learning-professional community, and an ecological reading of agency as achievement. Pedagogical agency is defined as the twofold capacity of the teacher to be the author of his or her own activity and to create conditions for the pupil's authorship. This capacity is neither brought ready-made by the student nor transmitted by the university, but achieved in the interaction between the student's personal resources and the affordances of the educational space. The components and levels of a student's agency, the pedagogical conditions, the subject-oriented situations and the obstacles to its formation are described. The novelty lies in connecting the subject-activity tradition with the ecological conception of agency and in specifying the properly pedagogical character of subjectness.

Keywords

pedagogical agency, future teacher, educational space of the university, subject-activity approach, subject-oriented situation, learning-professional community, reflection, professional agency.

References

1. Bekirova A.R. The model of professional subjectivity of future primary school teachers // Scientific and methodological electronic journal «Concept». 2016. № 10.
2. Brushlinsky A.V. On the criteria of the subject // Psychology of the individual and group subject. Eds. by A.V. Brushlinsky, M.I. Volovikova. Moscow: PER SE, 2002. pp. 9-33.
3. Budnikova S.P. Educational and professional community as a space for the development of professional subjectivity // Pedagogy and Psychology of Education. 2020. № 4. pp. 137-152.

4. Volkova E.N. Subjectivity of a teacher (theory and practice): dis. ... D-r of psychol. scien. Moscow, 1998. 308 p.
5. Volkova E.N. The structure of subjectivity of a modern teacher // World of Psychology. 2023. № 2 (113). pp. 52-60.
6. Ivanova E.O., Osmolovskaya I.M. Didactic requirements for the information and educational environment and its components // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2015. № 5. pp. 19-24.
7. Leontiev D.A. Psychology of freedom: towards the formulation of the problem of self-determination of personality // Psychological Journal. 2000. Vol. 21. № 1. pp. 15-25.
8. Mazova S.V. The formation of subjectivity of future teachers in the educational space «college – university»: diss. … cand. of pedagog. scien. Orenburg, 2011. 23 p.
9. Petrovsky A.V. Theoretical psychology as the basis of «general psychology» // Questions of Psychology. 2000. No. 4. pp. 3-8.
10. Rubinstein S.L. The principle of creative self-activity (towards the philosophical foundations of modern pedagogy) // Questions of Psychology. 1986. № 4. pp. 101-107.
11. Sergeev N.K., Serikov V.V. The nature of pedagogical activity and the subjective world of the teacher // Man and Education. 2012. № 1. pp. 4-8.
12. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. The anthropological principle in developmental psychology // Questions of Psychology. 1998. № 6. pp. 3-17.
13. Ulanovskaya I.M., Polivanova N.I., Ermakova I.V. What is the educational environment of a school and how to identify it? // Questions of Psychology. 1998. № 6. pp. 18-24.
14. Eneeva M.Y. Psychological components of student subjectivity: dis. ... cand. of psychol. scien: 19.00.07. Moscow, 1999. 126 p.
15. Yakimanskaya I.S. Development of technology for personality-oriented learning // Questions of Psychology. 1995. № 2. pp. 31-42.
16. Yasvin V.A. Educational environment: from modeling to design. Moscow: Meaning, 2001. 365 p.
17. Etelyapelto A., Vyakhasantanen K., Hekka P., Paloniemi S. What is free will? Conceptualization of professional activity in the workplace // Review of Educational Research. 2013. Volume 10. pp. 45-65.
18. Priestley M., Biesta G., Robinson S. Pedagogical activity: an ecological approach. London: Bloomsbury Academy, 2015. 200 p.
19. Soini T., Pietarinen J., Toom A., Puhelte K. What contributes to the development of first-year students' sense of professional independence in the classroom // Teachers and Teaching. 2015. Volume 21. № 6. pp. 641-659.
20. Toom A., Puhelte K., Rust F.Ok. Professional activity of teachers in contradictory times // Teachers and Teaching. 2015. Volume 21. № 6. pp. 615-623.
21. Vyakhasantanen K. Professional activity in the flow of change: understanding changes in education and the professional identity of teachers // Teaching and Teacher Education. 2015. Volume 47. pp. 1-12.

Социокультурная идентичность и духовно-нравственное развитие будущих педагогов: этический диалог и социальное проектирование в условиях экзистенциальной нестабильности

Вероника Петровна Гребенщикова
Специалист-эксперт
Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко
Бердянск, Россия
vp25.11.2020@yandex.ru
ORCID 0009-0009-4504-7703

Алена Леонидовна Ускова
Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Психолого-педагогического, специального и эстетического образования
Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко
Бердянск, Россия
alenauskova77@mail.ru
ORCID 0000-0003-0206-2961

Поступила в редакцию 01.07.2026
Принята 25.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 37.013.42
DOI 10.25726/u0221-5015-4834-k
EDN OSPGXQ
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена духовно-нравственному развитию будущих педагогов в ситуации экзистенциальной нестабильности, вызванной событиями 2022-2026 годов. Авторы описывают применение этического диалога и проектов социальной солидарности в работе со студентами педагогических специальностей. Теоретическую основу составляют культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и русская религиозно-философская антропология (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, С.Л. Франк). Этический диалог позволяет студентам рефлексивно анализировать моральные дилеммы, сталкивать разные ценностные перспективы и выходить за пределы догматических установок. Социальное проектирование обеспечивает экстериоризацию внутренних смыслов: нравственные принципы проверяются в реальной деятельности по поддержке семей участников СВО, созданию просветительских модулей и медиапроектов. Представлен подход, интегрирующий диалоговые и проектные практики в воспитательную систему педагогического вуза. Предложена модель становления социокультурной идентичности будущих педагогов, которая впоследствии предлагается к реализации в вузе. Структура данной модели актуализирует основные компоненты идентичности, которые представляют собой устойчивые педагогические категории в контексте динамично развивающегося социума и являют основу духовно-нравственного развития личности, дополняющиеся отдельными элементами. Модель дополнена динамичными элементами, допускающими модульное включение в учебно-воспитательный процесс, и описанием последовательных этапов её реализации в вузе: диагностики потребности, целеполагания, распределения ролей, реализации, мониторинга и рефлексивного анализа.

Ключевые слова

социокультурная идентичность, духовно-нравственное развитие, этический диалог, социальное проектирование, экзистенциальная нестабильность, будущие педагоги, ценностное самоопределение.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0005, дополнительное соглашение № 073-03-2026-057/2 от 21.02.2026 г.).

Введение

События 2022-2026 годов привели к глубокой трансформации общественных институтов и затронули базовые уровни сознания. Вопросы, ранее носившие теоретико-философский характер, приобрели прикладное значение. Для педагогического сообщества это требует пересмотра подходов к ценностно-смысловому сопровождению обучающихся.

Особенно остро вызовы проявляются в студенческой среде. Будущие педагоги находятся на завершающей стадии профессиональной идентификации, когда ценностные установки еще не обрели устойчивости. Возрастает риск косвенной травматизации (Дмитриева, 2024), обусловленный участием родственников в боевых действиях, воздействием поляризованного информационного поля и социальной неопределенностью личности, ослаблением механизмов социальной адаптации.

Как отмечают Е.А. Бырылова, Ш.И. Булуева и Р.М. Белалов «в условиях галопирующих темпов прогресса в большинстве отраслей человеческой деятельности... чтобы выжить и преуспеть, человек должен обладать также развитой системой компетенций надпрофессиональных. В свою очередь они во многом связаны с этикой поведения в сетевом пространстве, умением работать в коллективе, выслушивать чужое мнение и корректно отстаивать собственную позицию» (Бырылова, 2024). Эти студенты в ближайшем будущем возьмут на себя социализацию детей и подростков, чье взросление также проходит в измененных исторических координатах.

Позиция будущего педагога сегодня сопряжена с профессиональными вызовами и с глубинным личностным риском. Как показано О.А. Сагалаковой, Д.В. Труевцевым и О.В. Жирновой в исследованиях моральной травмы при боевом стрессе «моральная травма – комплекс экзистенциальных страданий, возникший в результате нарушения морально-этических убеждений личности... может разрушить базовые убеждения, что приведет к потере доверия, чувству бессмысленности и отчуждению» (Сагалакова, 2025). Для студентов, чьи родственники участвуют в боевых действиях, а информационное поле поляризовано, такое разрушение базовых убеждений может принять форму скрытой моральной травмы – когда собственное бездействие или неспособность изменить ситуацию вступают в конфликт с интериоризованными этическими нормами.

Модели воспитательной работы, разработанные в условиях социальной стабильности, демонстрируют методологическую ограниченность (Леонтьев, 2024). Их ориентация на трансляцию заданных норм не соответствует запросу на самостоятельное ценностно-смысловое конструирование и не способна адресовать переживания моральной травмы.

А.А. Краузе констатирует: «В мире высоких технологий и масштабного производства материальных благ на второй план уходит мысль о том, что основа любого общества – это прежде всего моральные принципы и законы. Опора на идею потребления и обогащения влечет за собой потерю смысловых жизненных ориентиров личности» (Краузе, 2024). Современная образовательная реальность требует от будущих специалистов развития эмпатийного реагирования, контекстуального нравственного выбора и готовности принимать ответственность в неопределенных ситуациях.

Материалы и методы исследования

Цель статьи – предложить модель становления социокультурной идентичности, которую возможно использовать в работе со студентами педагогического вуза.

Предмет анализа – процесс формирования социокультурной идентичности у студентов педагогических специальностей, их духовно-нравственное развитие в условиях экзистенциальной нестабильности.

Методологическую основу исследования составил синтез культурно-исторической парадигмы Л.С. Выготского, русской религиозно-философской антропологии и концепций социально-педагогической идентификации. Нравственное становление понимается как активная интериоризация культурно-исторических смыслов. Эта интериоризация происходит через знаковые системы, совместную рефлексию и практику социального взаимодействия. Пассивное усвоение норм в данном подходе не рассматривается в качестве ведущего механизма. В условиях ценностной турбулентности этот подход позволяет перейти от внешнего нормативного контроля к внутренней этической саморегуляции.

В культурно-исторической модели высшие психические функции – моральное сознание, этическая рефлексия, ценностно-смысловая самоидентификация – рассматриваются как социально обусловленные новообразования. Они возникают через присвоение культурных форм в сотрудничестве со «значимым другим». Как подчеркивает В.К. Зарецкий (Зарецкий, 2024), понятие зоны ближайшего развития может применяться не только к когнитивным, но и к личностным, мотивационным и рефлексивным изменениям. Это позволяет рассматривать этический диалог и социальное проектирование как формы помощи, запускающие ценностно-смысловое развитие будущих педагогов.

Кризисная социальная ситуация не блокирует развитие, а меняет его траекторию. Экзистенциальная напряженность обостряет потребность в смыслопорождении, расширяя границы зоны ближайшего развития. Педагогическая интервенция способна превратить неопределенность из дестабилизирующего фактора в катализатор качественных сдвигов в профессиональном самосознании.

Теоретико-методологический анализ источников по теме исследования позволяет определить методологические основы разработки модели становления социокультурной идентичности личности.

Результаты и обсуждение

В условиях системной турбулентности происходит трансформация смысловых координат, затрагивающая ядро личности. Это согласуется с представлениями о системной организации социокультурных идентичностей студентов (Яровова, 2015). Будущие педагоги заново выверяют представления о долге, справедливости и ответственности. Экзистенциальная дестабилизация активирует субъектность: в ситуации размывания привычных координат обостряется способность к осознанному этическому выбору и автономному смыслопорождению. Кризисное напряжение переводит ценностное самоопределение с репродуктивного усвоения на творческое самостроительство. Этот вывод согласуется с результатами Е.В. Карапетровой и В.П. Гребенщиковой: осмысленность жизни является ключевым предиктором удовлетворенности жизнью, что подтверждает функциональное единство ценностно-смысловой сферы. Ценностное самоопределение в кризисе напрямую связано с переживанием осмысленности бытия – ресурсом психологической устойчивости (Карапетрова, 2026).

Теоретическую основу составляет русская религиозно-философская антропология (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, С.Л. Франк). В этой традиции кризисные эпохи рассматриваются как условие подлинного духовного становления. И.А. Ильин говорил о дисциплинарной природе устойчивой идентичности: гражданская и нравственная позиция складываются из целенаправленной внутренней работы. Патриотическое сознание формируется через практику служения. Как замечает Т.В. Яровова, «патриотизм определяется как чувство гордости за свое Отечество, его историю и великие свершения, а также как стремление сделать свою страну процветающей, а ее народ счастливым» (Яровова, 2015). Эта задача закреплена в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 80 (Указ Президента Российской Федерации, 2022). В документе прямо сказано о приоритете воспитания на основе исторически сложившихся ценностных ориентиров. Исследования различных авторов показывают: влияние вузов на гражданско-патриотическое воспитание составляет только 15,2% (Яровова, 2015). Значит, нужны новые формы укрепления ценностей в системе личностных приоритетов. Этический диалог дает такую возможность. Он позволяет присвоить традиционные ценности через рефлексию, минуя стереотипы и предубеждения.

Этический диалог – это встреча разных перспектив. В совместном разборе моральных дилемм студенты отказываются от негативных, консервативных установок и учатся эмпатийно воспринимать чужие позиции. Они конструируют собственные этические координаты. Это помогает осознать свою культурную принадлежность и выработать дистанцию в отношении навязываемых нарративов. Проекты социальной солидарности позволяют вывести внутренние смыслы наружу: словесная рефлексия переходит в реальную пробу действий. Э.Ю. Мизюрова отмечает, что «профессиональная составляющая превалирует в ущерб духовной» (Мизюрова, 2022). Проектная деятельность, по ее мнению, способна преодолеть этот дисбаланс (Мизюрова, 2022). В нашей модели теоретическое осмысление переходит в практику. Коллективное проектирование строится по циклу: диагностика потребности, затем целеполагание, распределение ролей, реализация, мониторинг и рефлексивный анализ. Именно данные компоненты полагаются в основу предложенной нами далее модели становления социокультурной идентичности.

Сопряженное функционирование диалога и проектной практики задает базовую структуру сопровождения. Преподаватель занимает позицию модератора, отказываясь от трансляции предписаний. Отказ от внешней оценки ломает механизм репродуктивного усвоения. Геополитическая конъюнктура и ход специальной военной операции (Вигель, 2024) напрямую влияют на ценностные координаты студента, создавая когнитивный диссонанс. Групповое обсуждение переводит аффективную напряженность в аналитический режим. Через совместный разбор сложных кейсов вырабатывается устойчивость к ценностным колебаниям. М.Х. Хайбулаев и Д.А. Салманова обосновывают, что «в основе процесса формирования духовно-нравственных ценностей должен быть диалог. Именно в диалоге должен произойти "вызов" когнитивной, эмоциональных компонент, связанных с духовно-нравственными ценностями» (Хайбулаев, 2023). Реализация поэтапной деятельности «вызов – осмысление – рефлексия» органично вписывается в модель.

Ориентируясь на вышеуказанные исследования, мы разработали авторскую модель становления социокультурной идентичности студентов, которая ориентирована на реализацию как в аудиторной, так и внеаудиторной деятельности. Модель и ее описание представлена в таблице 1.

Таблица 1. Модель становления социокультурной идентичности студентов

Концептуальные обоснования	Задачи когнитивного развития	Задачи эмоционального развития	Формы работы
Культурно-исторический подход	Получение новых знаний об истории народа, элементах и проявлениях культуры. Изучение исторических этапов развития общества	Развитие механизмов идентичности, самовосприятия	Аудиторная работа (лекции, семинарские занятия). Внеаудиторная работа (экскурсии, выезды, конференции, телемосты, интернет-конференции).
Религиозно-философский подход	Анализ и сопоставление различных религиозных направлений. Анализ отечественных и зарубежных философских концепций	Выработка личностного отношения к религиозным постулатам, идеям	Аудиторная работа (дисциплины «Основы российской государственности», «Религиоведение»). Внеаудиторная работа (теологические беседы, посещение храмов)

Концепция социально-педагогической идентификации	Развитие метакогнитивных знаний, осознание своего места в учебной и профессиональной деятельности	Становление профессиональной самооценки. Идентификация себя с личностью, со специалистом	Внеаудиторная работа, ориентированная на расширение социальных контактов.

Данная модель отражает различные формы работы со студентами, но при этом активная, ведущая роль принадлежит преподавателю как наставнику, который обладает необходимыми социокультурными, коммуникативными, когнитивными компетенциями. Это является необходимым условием для актуализации именно эмоционально-личностного компонента культурной самоидентичности студентов.

При этом проблемное поле самоидентичности формируется вокруг наиболее актуальной проблематики в контексте развития российского общества в конкретный исторический период. В данной работе наиболее значима современность, те события и явления, которые происходят.

Предложенная нами модель обеспечивает переход от концептуальных положений к деятельностной апробации, что позволяет активизировать не только аудиторную, но и внеаудиторную, внеучебную деятельность (Наумова, 2021). О.С. Наумова отмечает: «внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс (включая видеолекции, использование информационно-цифрового пространства для проведения воспитательных мероприятий и совместного обсуждения проблем, такие как телемосты, интернет-конференции и др.) позволяет расширить поле взаимодействия и сотрудничества в области духовно-нравственного воспитания» (Наумова, 2021).

В контексте современности проблемным полем модели нами обозначена тематика адресной поддержки семей участников СВО. В связи с этим на начальном этапе исследования необходима разработка воспитательных модулей, создание просветительского контента, освоение медиаграмотности и противодействие негативному информационному воздействию (Бырылова, 2024). В дальнейшем значима апробация в учебно-воспитательном процессе, т.к. именно в практико-ориентированном пространстве развивается эмоциональный компонент (см. табл. 1), изменяется отношение к моральным категориям, которые интегрируются в субъектный опыт личности.

Ю.А. Илларионова подчеркивает значимость интегративных категорий в становлении самоидентичности: «зарубежный опыт отличается большей секулярностью и акцентом на гражданскую ответственность, в то время как отечественный подход чаще опирается на традиционные духовные ценности» (Илларионова, 2025); вместе с тем «интеграция лучших практик отечественного и зарубежного опыта может способствовать совершенствованию системы духовно-нравственного воспитания в российских вузах» (Илларионова, 2025).

При столкновении с реальными запросами абстрактные рассуждения превращаются в опыт личной ответственности. Формируется готовность к субъектному включению в образовательную среду и автономному ценностному выбору в будущей педагогической практике (Караяни, 2026).

Функциональная интеграция воспитательных форматов строится по принципу итеративной обратимости: рефлексия и практика непрерывно корректируют друг друга. Групповое обсуждение превращает сомнения в рабочий инструмент. Сформулированные ориентиры переносятся в проектную деятельность. Реальное взаимодействие дает новые ограничения и результаты, которые возвращаются в дискуссионное поле. Этот замкнутый контур исключает подмену воспитания отчетными мероприятиями. Умение действовать в неопределенности приходит на смену репродуктивному воспроизведению правил. Рефлексия и практика, взятые вместе, позволяют управлять духовно-нравственным развитием в рамках педагогического проектирования.

Диалог предполагает выработку навыков активного слушания и консенсусного поиска. Включение внешних экспертов смещает фокус на нарративно-эмпирический уровень. Личностно окрашенные свидетельства катализируют смыслопорождение, помогая дистанцироваться от сиюминутных эмоций. Формируются компетенции аргументационной культуры, критического восприятия

и рефлексивной саморегуляции. Кристаллизация профессиональной идентичности происходит через осознанное присвоение ориентиров, определяющих стратегию педагогического взаимодействия (Ибрагимова, 2021).

Предлагая модели воспитательной работы со студентами в контексте становления социокультурной идентичности, мы учитываем нестабильность и динамику современных процессов и акцентируем внимание на том, что стабильна лишь ее основа, предложенная выше. Остальные компоненты достаточно подвижны, предполагают импровизацию, выбор из учебно-методических комплексов, использование дополнительных ресурсов. В таблице 2 мы предлагаем дополнение модели динамическими элементами, которые возможно использовать в контексте конкретных ситуаций, объединять в модули, либо наоборот, включать в изучение отдельных тем, разделов, в тематические беседы.

Таблица 2. Динамичные элементы модели становления социокультурной идентичности

Формы работы	Методы работы	Результаты
Аудиторная, учебная деятельность	Проектирование ситуаций морального выбора. Создание условий для принятия осознанных, аргументированных решений (коллоквиумы, панельные дискуссии)	Формирование концептуальных знаний о культуре, ее проявлениях, специфике самоидентификации личности
Аудиторная, внеучебная деятельность	Тематические беседы, кураторские часы, социокультурные мероприятия.	Развитие коммуникативных компетенций, мотивации к изучению различных культур
Внеаудиторная, учебная деятельность	Взаимодействие с социальными партнерами вуза, проведение практических, семинарских занятий по отдельным дисциплинам на практических площадках, в коворкинг-пространствах	Закрепление знаний, полученных на лекциях и семинарах непосредственно в социальных активностях
Внеаудиторная, внеучебная деятельность	Организация коммуникации с социумом (конференции, круглые столы). Выездные мероприятия (экскурсии, посещения памятных мест)	Апробация механизмов адаптации, самоидентификации в поликультурном обществе, интеграция личностных, профессиональных и социальных ценностей

Таким образом, возможно модульное и интегративное включение данных элементов в учебно-воспитательный процесс, который осуществляется в порядке следующих этапов (см. табл. 3).

Таблица 3. Этапы реализации модели становления социокультурной идентичности в вузе

Этап	Результат
диагностика потребности	Определение мотивации, интересов студентов, уровня сформированности самоидентичности
целеполагание	Конкретизация приоритетных, второстепенных целей, определение задач
распределение ролей	Наделение студентов функционалом в соответствии с ролью в образовательном процессе, обеспечение качественного выполнения заданий
реализация	Апробация модели воспитания, выявление основных проблем

мониторинг	Сравнительная диагностика первичных и контрольных результатов, формальное оценивание (тесты, опросники)
рефлексивный анализ	Неформальное оценивание, отражение эмоционального отношения участников к процессу

Заключение

Устойчивое становление будущего педагога требует интеграции философско-антропологического анализа с социально-педагогическим проектированием. Такой синтез дает траекторию сопровождения, которая учитывает смыслообразующие процессы и операциональные механизмы усвоения ценностей. Этический диалог и проекты социальной солидарности дополняют друг друга в общем воспитательном контуре. А.А. Краузе резюмирует: «Духовно-нравственное воспитание в образовательном пространстве современного университета – это комплекс мер, направленных на формирование у студентов духовно-нравственного и ценностного аспекта и включающий пассивные и активные мероприятия» (Краузе, 2024).

На основе изученных источников нами предложена модель становления социокультурной идентичности личности, включающая стабильные, основные и динамичные, обеспечивающие элементы. Моделирование и интеграция данных элементов зависит от контекста проблемного поля, специфики аудитории и ожидаемых образовательных результатов.

Дальнейшие исследования, ориентированные на практическую апробацию предложенной модели требуют лонгитюдного мониторинга профессиональных траекторий выпускников. Необходимы психодиагностические комплексы, способные фиксировать нелинейные трансформации ценностно-смысловой сферы в условиях социальной турбулентности, учитывающие латентные фазы кризиса идентичности и вариативность индивидуальных траекторий. Актуальна разработка модульных методических конструкторов, обеспечивающих гибкую настройку диалогово-проектной модели под разные педагогические профили и региональные кластеры. Это позволит реализовывать индивидуальный подход к студентам, предлагать сценарии, учитывающие локальный культурный контекст с опорой на личностный опыт.

Устойчивое становление профессионала формируется в непрерывном итеративном цикле, где вербальная рефлексия проходит эмпирическую проверку в реальном социальном взаимодействии, а практический опыт возвращается в дискурсивное поле. Интеграция рефлексивно-диалоговых и проектных практик создает устойчивую архитектонику профессионального взросления, при которой нравственные ориентиры конструируются субъектом в процессе решения актуальных задач. Сформированная на такой основе профессиональная позиция имеет устойчивую систему ценностей, механизмы социокультурной идентификации, которые позволяют личности адаптироваться к изменяющимся условиям общества и к негативному воздействию извне.

Список литературы

1. Бырылова Е.А., Булуева Ш.И., Белалов Р.М. Приобщение студентов к духовно-нравственной культуре во внеучебной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-2. С. 60-64.
2. Вигель Н.Л., Меттини Э., Засеева Л.Т. Роль духовно-нравственного воспитания личности студента в контексте современного высшего образования // Гуманитарные и социальные науки. 2024. № 4. С. 139-148.
3. Дмитриева С.Н., Ларионова А.Я. Проектирование программы духовно-нравственного воспитания студентов педагогического колледжа // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-4. С. 127-129.
4. Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: эволюция понятия // Культурно-историческая психология. 2024. Т. 20. № 3. С. 45-57.

5. Ибрагимова Л.А., Мехдиева И.Д. Реализация социально-педагогических условий духовно-нравственного развития студентов в образовательном процессе вуза // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2021. № 1 (53). С. 24-31.
6. Илларионова Ю.А. Опыт духовно-нравственного воспитания студентов в высшей школе (отечественный и зарубежный опыт) // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. № 1. С. 55-72.
7. Карапетрова Е.В., Гребенщикова В.П. Ценностные ориентации и удовлетворенность жизнью у студенческой молодежи // Гуманитарные науки. 2026. № 1 (73). С. 132-136.
8. Караяни А.Г. Военная психология: учебник и практикум для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2026. 655 с. (Высшее образование).
9. Краузе А.А. Проблема духовно-нравственного воспитания в современной образовательной среде // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. 2024. № 2. С. 81-92.
10. Леонтьев Д.А. Психология смысла: истоки, строение и динамика смысловой реальности. 4-е изд. Москва: Смысл, 2024. 512 с.
11. Мизюрова Э.Ю. Духовно-нравственное воспитание обучающихся вуза средствами иностранного языка // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2022. № 5 (207). С. 280-284.
12. Наумова О.С. Духовно-нравственное воспитание личности студентов в условиях информационно-цифрового общества: проблемы, возможности, перспективы // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2021. № 5. С. 30-39.
13. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В., Жирнова О.В. «Эффект Аякса»: роль диссоциации, связанной с моральной травмой, в формировании суицидального поведения при боевом стрессе // Психология и право. 2025. Т. 15. № 4. С. 275-297.
14. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // kremlin.ru. 2022.
15. Хайбулаев М.Х., Салманова Д.А. Технологии формирования духовно-нравственных ценностей студентов // Образование и право. 2023. № 11. С. 393-397.
16. Яровова Т.В. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в современных условиях // Среднерусский вестник общественных наук. 2015. № 2. С. 107-112.

Sociocultural identity and spiritual-moral development of future teachers: ethical dialogue and social design in conditions of existential instability

Veronika P. Grebenshchikova
Specialist Expert
P.D. Osipenko Azov State Pedagogical University
Berdyansk, Russia
vp25.11.2020@yandex.ru
ORCID 0009-0009-4504-7703

Alena L. Uskova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychological-Pedagogical, Special and Aesthetic Education
P.D. Osipenko Azov State Pedagogical University
Berdyansk, Russia
alenauskova77@mail.ru
ORCID 0000-0003-0206-2961

Received 01.07.2026
Accepted 25.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 37.013.42
DOI 10.25726/u0221-5015-4834-k
EDN OSPGXQ
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the spiritual and moral development of future teachers in a situation of existential instability caused by the events of 2022-2026. The authors describe the use of ethical dialogue and social solidarity projects in working with students of pedagogical specialties. The theoretical basis is the cultural-historical concept of L.S. Vygotsky and Russian religious and philosophical anthropology (N.A. Berdyaev, I.A. Ilyin, S.L. Frank). Ethical dialogue allows students to reflectively analyze moral dilemmas, confront different value perspectives, and go beyond dogmatic attitudes. Social design ensures the exteriorization of internal meanings: moral principles are tested in real activities aimed at supporting the families of participants in the Special Military Operation, creating educational modules, and implementing media projects. An approach is presented that integrates dialogical and project practices into the educational system of a pedagogical university. The article presents a model of the formation of the sociocultural identity of future teachers, which is subsequently proposed for implementation at a university. The structure of this model highlights the main components of identity, which are stable pedagogical categories in the context of a dynamically developing society and form the basis for the spiritual and moral development of an individual. The model is supplemented with dynamic elements that allow modular inclusion in the educational process, and with a description of the successive stages of its implementation at a university: needs diagnostics, goal setting, role distribution, implementation, monitoring and reflective analysis.

Keywords

sociocultural identity, spiritual-moral development, ethical dialogue, social design, existential instability, future teachers, value self-determination.

The study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the state assignment in the field of science (topic number OTGE-2026-0005, supplementary agreement № 073-03-2026-057/2 dated 21.02.2026).

References

1. Byrylova E.A., Bulueva Sh.I., Belalov R.M. Introducing students to spiritual and moral culture in extracurricular activities // Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. № 85-2. pp. 60-64.
2. Vigel N.L., Mettini E., Zaseeva L.T. The role of spiritual and moral education of a student's personality in the context of modern higher education // Humanities and Social Sciences. 2024. № 4. pp. 139-148.
3. Dmitrieva S.N., Larionova A.Ya. Designing a program of spiritual and moral education for students of a pedagogical college // Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. № 85-4. pp. 127-129.
4. Zaretskiy V.K. Zone of proximal development: evolution of the concept // Cultural-Historical Psychology. 2024. Vol. 20. № 3. pp. 45-57.
5. Ibragimova L.A., Mekhdieva I.D. Implementation of social and pedagogical conditions for spiritual and moral development of students in the educational process of the university // Nizhnevartovsk State University Bulletin. 2021. № 1 (53). pp. 24-31.

6. Illarionova Yu.A. Experience of spiritual and moral education of students in higher education (domestic and foreign experience) // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. № 1. pp. 55-72.
7. Karapetrova E.V., Grebenshchikova V.P. Value orientations and life satisfaction among university students // Humanities. 2026. № 1 (73). pp. 132-136.
8. Karayani A.G. Military psychology: a textbook and practicum for universities. 3rd ed., rev. and exp. Moscow: Yurayt, 2026. 655 p. (Higher Education).
9. Krauze A.A. The problem of spiritual and moral education in the modern educational environment // Perm State Humanitarian Pedagogical University Bulletin. Series № 3. Humanities and Social Sciences. 2024. № 2. pp. 81-92.
10. Leontev D.A. Psychology of meaning: origins, structure and dynamics of semantic reality. 4th ed. Moscow: Smysl, 2024. 512 p.
11. Mizyurova E.Yu. Spiritual and moral education of university students by means of a foreign language // Lesgaft University Scientific Notes. 2022. № 5 (207). pp. 280-284.
12. Naumova O.S. Spiritual and moral education of students' personality in the information-digital society: problems, opportunities, prospects // Transbaikal State University Scientific Notes. 2021. № 5. pp. 30-39.
13. Sagalakova O.A., Truevtsev D.V., Zhirnova O.V. «Ajax effect»: the role of dissociation associated with moral trauma in the formation of suicidal behavior under combat stress // Psychology and Law. 2025. Vol. 15. № 4. pp. 275-297.
14. Decree of the President of the Russian Federation № 809 dated 09.11.2022 «On approval of the fundamentals of state policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values» // kremlin.ru. 2022.
15. Khaybulaev M.Kh., Salmanova D.A. Technologies for the formation of spiritual and moral values of students // Education and Law. 2023. № 11. pp. 393-397.
16. Yarovova T.V. Patriotic education of university students in modern conditions // Central Russian Bulletin of Social Sciences. 2015. № 2. pp. 107-112.

Участие студентов в социально значимых проектах как инструмент формирования профессиональной мотивации

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

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

Татьяна Александровна Шевчук
Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Теории и методики биологического и химического образования
Мелитопольский государственный университет
Мелитополь, Россия
shevchuk@mgu-mlt.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.07.2026
Принята 22.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/m5283-4298-3389-r
EDN OUQTUJ
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В работе исследуется специфика интеграции проектной деятельности в образовательный процесс, при этом актуализируется не только учебный результат, но и социальный эффект, который отражает практическую значимость данных интеллектуальных продуктов. Их позитивное влияние на становление мотивации отражается в том, что проекты включены в научную, профессиональную сферу и студенты могут видеть их востребованность, выявить проблемы, скорректировать содержание. Участие студентов в социально значимых проектах выступает эффективным инструментом формирования профессиональной мотивации. Такая деятельность позволяет не только приобрести практический опыт, но и развить личностные качества, осознать значимость выбранной профессии, а также укрепить внутреннюю мотивацию к обучению и будущей профессиональной деятельности. В исследовании рассматривается механизм включения проектов в профессиональную сферу, особенности их реализации и возможной дальнейшей трансформации в инструменты исполнения трудовых функций. Целью работы возможно обозначить выявление значения социально значимой проектной деятельности в процессе формирования профессиональной мотивации студентов. Объектом выступают социальные проекты, предметом – социальный эффект реализации проектов. В работе также выделены основные

проблемы интеграции социальных проектов в образовательный процесс высшей школы и обозначены приоритетные направления их решения.

Ключевые слова

социальные проекты, профессиональная мотивация, социальный эффект, мотивация, студенты, практический опыт, компетентность, внутренняя мотивация, системно-деятельностный подход.

Введение

Значимость практической деятельности в высшем образовании подчеркивается динамикой социума, объемом и скоростью процессов и явлений, происходящих в обществе. Период адаптации в профессии, в который вступает молодой специалист после окончания вуза, включает в себя одновременное выполнение трудовых функций и приспособление к новым рабочим условиям, что, конечно же, ослабляет адаптационные механизмы, снижает рабочую мотивацию, и, следственно, эффективность трудовой деятельности.

Современные, практико-ориентированные подходы к практической подготовке студентов являются основными при организации образовательного процесса и наиболее актуальной является интеграция аудиторного обучения, когда часть времени обучения проходит под руководством опытных наставников (преподавателей) в вузе и активной допрофессиональной деятельности с социальными партнерами. Преимущественно речь идет о проектном обучении, помогающем развивать критическое мышление, умение работать в команде, решать проблемы и принимать нестандартные результативные решения.

Именно проект как продукт интеллектуальной творческой, научной деятельности предоставляет будущему специалисту возможность апробации практических навыков, которые формируются в ходе обучения, выявления наиболее актуальных проблем и корректировки содержания работы.

Специфика реализации социальных проектов отражает два компонента: создание студентами собственных проектов, и интеграция их в работу в форме стартапа, конкурсного продукта и участие в уже реализуемых значимых социальных программах, идеях, которые позволяют определить свой уровень подготовки, реализовать свой потенциал.

Говоря о проектной деятельности в вузе, необходимо отметить, что студенты, вступая в профессиональную деятельность, актуализируют все компетенции и навыки, которые были получены в вузе. Однако для успешной реализации вышесказанного необходима предварительная апробация в профессии уже в учебном процессе: чтобы была возможность выработать эффективные стратегии решения проблемных и конфликтных ситуаций, дифференцировать сложности, которые возникают и определять приоритетные пути их решения.

Проекты в данном случае являются оптимальным образовательно-профессиональным инструментом, который показывает результативность деятельности студентов, повышает их мотивацию, нацеливает на достижение поставленных целей. Именно поэтому в контексте исследования важно рассмотреть не просто структуру и содержание социально-проектной деятельности в вузе, но и то, каким образом она воздействует на мотивацию, ценностные установки студентов, актуализирует их знания, побуждает к поиску новых. В работе необходимо выявить основные преимущества социальных проектов в качестве результата учебной деятельности, в структуре которого у студентов формируются необходимые компетенции, в том числе, и личностные.

Ориентируясь на тематику и содержание исследования, необходимо определить задачи, решение которых будет способствовать достижению поставленной цели:

1. Определить специфику социального проектирования в вузе;
2. Актуализация практико-ориентированного компонента при разработке и реализации социальных проектов;
3. Повышение мотивации студентов при участии в социальном проектировании.

Таким образом, мы сможем представить всестороннюю характеристику проектов как инструмента повышения мотивации студентов к учебной и профессиональной деятельности, выделяя наиболее значимые характеристики.

Материалы и методы исследования

В данном исследовании были использованы различные источники, отражающие сущность и содержание проектной деятельности в вузе (Л.Ш. Гамидов, Х.М. Мартазанов, Р.Р. Алиева, Г.Г. Еркибаева) (Гамидов, 2019), которые позволят конкретизировать специфику и эффективность проектов, разрабатываемых студентами и тех, в которых они участвуют.

Не менее важны публикации О.С. Комаровой, М.В. Давыденко, О.А. Шелюгиной (Комарова, 2022), подчеркивающие инструментальные характеристики социальных проектов, изучающие основные механизмы их реализации. В дополнение к ним необходимо изучить работы С.Ю. Вылегжаниной, Н.А. Бредневой, С.Л. Логиновой, Е.И. Чучкаловой (Вылегжанина, 2019; Бреднева, 2020; Логинова, 2026), в которых содержится анализ опыта реализации социальных проектов.

Результаты и обсуждение

Современное высшее образование являет собой пространство для реализации интеллектуального научного и творческого потенциала студентов, формирования механизмов профессиональной адаптации и поэтому активизации методов педагогического взаимодействия со студентами необходимо уделять максимальное значение.

М.М. Намаева, З.Д. Маказиева, Ф.Ш. Амерханова (Намаева, 2023), исследуя проектную деятельность в вузе, отмечают, что, создавая проект, студенты проходят все этапы интеллектуальной активности, получают новые знания, осуществляют поиск необходимой информации. Реализация социальных проектов в вузе отражает личностные и профессиональные интересы, приоритеты и предпочтения студентов, позволяет формировать целенаправленные инициативы студентов и преподавателей, направленные на решение актуальных социальных проблем в местном или региональном сообществе с использованием профессиональных знаний и навыков. Как отмечает Н.А. Бреднева (Бреднева, 2020), именно социальные проекты в вузе становятся ключевым механизмом формирования у студентов социальной ответственности, гражданской позиции и практических профессиональных компетенций.

Обращаясь к Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (ФГОС ВО), обращаем внимание на приоритет практико-ориентированного обучения в контексте системно-деятельностного подхода (Логинова, 2026). Реализация данного положения возможна лишь в случае активного участия студентов в профессиональной деятельности, в практике, стажировках – тех формах обучения и воспитания, которые способствуют становлению профессиональной готовности студентов, повышению их мотивации, ориентируют на личностно и социально значимый результат.

Использование социальных проектов, как отмечают многие авторы (Вылегжанина, 2019; Карабельская, 2022; Комарова, 2022) не только стимулирует интеллектуальную деятельность студентов, но и развивает коммуникативные компетенции, навыки командной работы, формирует устойчивую личностную позицию в отношении тех или иных ситуаций, которая в дальнейшем, дополняясь знаниями и социальным опытом, трансформируется в профессиональную. При этом важно подчеркнуть, что одним из основных преимуществ интеграции социальных проектов в учебно-воспитательный процесс вуза является восприятие студентов не как обучающихся, а в качестве будущих специалистов, которые в проектной деятельности предлагают решения различных социальных, промышленных и производственных вопросов. Кроме того, оформление проекта в виде стартапа, конкурсной документации позволяет совершенствовать навыки «вхождения» в профессию, отражая наиболее актуальные моменты в проекте, транслируя видение проблематики в содержании самого проекта.

В дополнение к вышесказанному, Н.А. Бреднева (Бреднева, 2020) выделяет ряд преимуществ интеграции проектов в учебную деятельности студентов и в первую очередь, конечно, говорит о развитии

комплекса общесоциальных, личностных и профессиональных компетенций будущих специалистов (коммуникация, разрешение конфликтов, целеполагание, проектирование). Также, автор ведет речь о реализации полученных знаний на практике, но не в учебных, а в реальных профессиональных ситуациях, что повышает мотивацию студентов, укрепление чувства значимости собственной деятельности, понимание уникальности личности и становление собственного профессионального стиля коммуникации, которая необходима при взаимодействии с профессиональными сообществами, социальными партнерами, потенциальными работодателями.

Разработка проектов дает студентам возможность апробировать различные социальные роли: методическую, разработчика, исполнителя, эксперта, что позволяет оценить собственные возможности, понять какой функционал наиболее оптимален для исполнения (Исаева, 2022). И.В. Карабельская и Г.Г. Дунаева (Карабельская, 2022) подчеркивают, что проектная деятельность значима и для вуза, так как повышает уровень трудоустройства выпускников, укрепляет внешние связи вуза с работодателями, партнерами, позволяет реализовать «третью миссию» университета: вклад в социально-экономическое развитие государства, расширение технологических и предпринимательских инициатив, представление идей для совершенствования бизнеса и социального сектора страны (Маркелова, 2025).

Л.Ш. Гамидов, Х.М. Мартазанов, Р.Р. Алиева (Гамидов, 2019), рассуждая о проектах, отмечают, что любой из проектов инициирован проблемой, актуальным вопросом, необходимостью совершенствования технологии и поэтому его разработка уже сама по себе социально значима. Предмет проектирования требует мониторинга состояния проблемы, определения ее значимости для общества и понимания негативных результатов в случаях, когда минимизировать факторы риска не удается. Именно подобные факты подчеркивают социальную значимость проектирования, которая напрямую воздействует на мотивационную сферу студентов, позволяя интегрировать личностные и профессиональные ценности. Как отмечают Ю.А. Коваленко, Л.Л. Никитина (Коваленко, 2012), устойчивая мотивация достижения поставленной цели формируется именно в случаях, когда личность видит результат своей деятельности (социально желаемый и одобряемый обществом). При этом эффект, который достигается в ходе реализации проекта, уже влияет на ценностно-мотивационную сферу студентов, так как имеет научную новизну и практическую значимость. Сочетание данных компонентов отражает сущность проектной деятельности и позволяет формировать наиболее важные компетенции в процессе обучения, когда студенты выявляют «проблемные зоны», выбирают технологии решения проблемы, осуществляют взаимодействие с различными субъектами коммуникации (однокурсники, преподаватели, социальные партнеры). Выстраивая технологическую карту проекта, студенты «включают» не только универсальные, но и специальные компетенции, тем самым, входя в профессию.

С.Л. Логинова, Е.И. Чучкалова (Логинова, 2026) определяют, что проектное обучение направлено на разработку студентами востребованного практического решения через реализацию полного жизненного цикла проекта и междисциплинарный подход и поэтому при создании проекта активизируются несколько групп компетенций: универсальные, профессиональные, узкоспециальные, формируются уникальные навыки, которые актуальны для выполнения трудовых функций и социальной деятельности в целом. Авторы говорят о том, что реальные социальные проекты уже в процессе разработки образуют уникальный образовательный сценарий, позволяющий учитывать социокультурные, организационные и иные особенности профессиональной деятельности. Поэтому создавая и реализуя проект, студент не только осваивает разнообразные технологии профессиональной деятельности, но и глубже понимает предмет, формирует интегративные междисциплинарные связи между различными областями науки. Повышение мотивации студентов происходит в тот момент, когда подтверждается значимость разработанного проекта, видна динамика результатов и цели, поставленные на начальном этапе проектирования, достигнуты. Осознание студентом себя как обучающегося дополняется профессиональным мировоззрением, формируя единую гармоничную картину мира, позволяет осознать долгосрочные жизненные перспективы. Мотивационно-ценностная сфера студента «наполняется» личностным смыслом, включая его в систему профессиональных

приоритетов и на этом фоне происходит становление личности специалиста: через внутреннее осознание, мотивацию и позитивное принятие новой роли.

Отличие социальных проектов от учебных главным образом, заключается в достижении реального эффекта, что и является основным фактором становления мотивации студентов. Воспринимая проект как инструмент осуществления профессиональной деятельности, студенты, согласно результатам эмпирических исследований (Бреднева, 2020; Вылегжанина, 2019; Логинова, 2026), видят в нем возможность самореализации, апробации известных способов и методов профессиональной деятельности, понимания своего образовательного уровня и осознания необходимости профессионального роста.

Почти 84% студентов (Логинова, 2026) имеют представления об основах проектной деятельности, однако только половина готова принимать участие в их разработке и реализации. Основой подобной мотивации является неуверенность в том, что деятельность будет признана нужной, сомнения в целесообразности и эффективности проекта.

Также в исследованиях подчеркивается, что мотивация студентов тесно связана с целеполаганием и 88% студентов рассматривают проект, как инструмент достижения именно учебных целей, а лишь 12% – в качестве способа решения реальных проблем. Таким образом, необходимо говорить о значимости формирования проектно-исследовательских компетенций, навыков целеполагания, определения личностных и профессиональных приоритетов.

Как мы уже говорили ранее, социальные проекты возможно дифференцировать на две группы и до настоящего момента речь шла о тех продуктах интеллектуальной деятельности, которые разрабатывают сами студенты совместно с преподавателями. Но другую категорию составляют уже реализуемые на различных уровнях (федеральном, региональном, муниципальном) программы и проекты. Основной особенностью является то, что их социальный эффект не нужно доказывать: проекты апробированы, скорректированы и «запущены» в профессиональной сфере, в большинстве случаев успешно реализуются в образовании (национальный проект «Образование»), волонтерстве («Волонтеры Победы», «Бессмертный полк», «Вера») и пр. и включаясь в них, каждый студент находит свое место, чувствуя себя нужным и значимым (Палачева, 2025; Shutenko, 2023).

С.Ю. Вылегжанина (Вылегжанина, 2019) в своей работе отмечает, что у 25% студентов отмечено нейтральное отношение к проектной деятельности. 16% студентов положительно относятся к проектной деятельности, им интересно узнавать новое, получать полезный опыт. И это является основным фактором мотивации участия в проектной деятельности. Вторым по значимости называется стремление принести реальную пользу определенным людям либо обществу в целом. Потребность в самореализации и самоактуализации является одной из важнейших в жизни человека и ее удовлетворение необходимо для личностного роста, самоощущения и адекватного самовосприятия.

Выбирая для участия те проекты, которые действительно важны, студенты отражают личностные ценности, приоритеты, актуализируют в них когнитивный и эмоциональный компонент и мотивацию при этом рассматривают в качестве основного «двигателя» социальной, допрофессиональной деятельности.

Вышеуказанные авторы, кроме приоритетов интеграции проектов в образовательный процесс высшей школы, выделили проблемы, которые максимально влияют на формирование профессиональной мотивации, осознание студентами важности участия в подобных проектах и определение их социальной эффективности (Сардарян, 2025).

Среди основных проблем были выделены следующие:

1. непонимание студентами дифференциации учебных и реальных социальных проектов порождает отсутствие желания к их разработке. Без возможности дальнейшей реализации проект не приобретает смысла, студент воспринимает его как еще одну учебную задачу, которая лишь формально оценивается. Изначально неосознанное участие в реализуемых социальных проектах также не приобретет эмоционально-чувственного наполнения без должного сопровождения педагога и останется на уровне «необходимого долженствования», не будучи включенным в систему личностных и профессиональных ценностей;

2. невысокий уровень профессиональной компетентности преподавателей, сопровождающих проекты, которые зачастую, также рассматривают проект лишь как учебное задание либо как дополнительную активность, в которой участвуют студенты в контексте общих тенденций. Недостаточное осознание самими преподавателями эффекта от проектной деятельности ведет к снижению студенческой мотивации и осложняет процесс профессионального самосовершенствования участников проектов;

3. и последняя проблема заключается в определении площадок для реализации социальных проектов, которые разрабатываются студентами. Группа проектов, которые реализуются на различных уровнях, уже имеет определенные базы апробации и внедрения. Преимущественно это учреждения, организации, предприятия, которые получают дополнительное ресурсное обеспечение (финансирование, штатные единицы). Для первичных студенческих проектов (к примеру, стартапов). необходимо заключение договоров с потенциальными работодателями, мотивирование их к тому, чтобы принять к апробации наиболее важные и интересные проекты, привлекая к процессу студентов.

Заключение

Проанализировав источники, в которые отражены теоретические исследования и опыт интеграции социальных проектов в вузах, возможно определить, что данный инструмент является достаточно эффективным в плане повышения учебной и профессиональной мотивации студентов. Социальные проекты, которые внедряются в реальную профессиональную деятельность, значимы для осознания студентами себя как будущих специалистов, тех, кто может участвовать в позитивных изменениях окружающей действительности.

Однако, наряду с преимуществами, необходимо обращать внимание на указанные ранее сложности и основные ресурсы направлять на их решение: заключать соглашения с потенциальными базами практик и стажировок, показывать студентам важность их деятельности, оказывать всяческую поддержку со стороны наставников и обязательно подчеркивать тот эффект, который был достигнут в результате реализации проекта. Мотивация учебной и профессиональной деятельности основывается на достижении успеха, ощущении того, что вносится личный вклад в социальную действительность.

Список литературы

1. Бреднева Н.А. Междисциплинарная интеграция в проектной деятельности студентов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 4 (147). С. 26-30.
2. Вылегжанина С.Ю. Опыт реализации проектной деятельности в вузе: проблемы и пути решения // Вестник Марийского государственного университета. 2019. № 2 (34). С. 153-160.
3. Гамидов Л.Ш., Мартазанов Х.М., Алиева Р.Р. Организация проектной деятельности со студентами // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 329-331.
4. Исаева М.А., Бакашева А.Б., Мамалова Х.Э. Особенности организация проектной деятельности студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-1. С. 144-146.
5. Карабельская И.В., Дунаева Г.Г. Проектная деятельность студентов в высшей школе // Вестник Уфимского государственного нефтяного технического университета. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2022. № 4 (42). С. 179-185.
6. Коваленко Ю.А., Никитина Л.Л. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза // Вестник Казанского технологического университета. 2012. № 20. С. 229-231.
7. Комарова О.С., Давыденко М.В., Шелюгина О.А. Марафон студенческих образовательных проектов как форма реализации проектного обучения студентов педагогических направлений подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3 (94). С. 171-174.
8. Логинова С.Л., Чучкалова Е.И. Проектная деятельность: результаты исследования мнений студентов вуза // АПК: инновационные технологии. 2026. № 1. С. 78-89.
9. Маркелова Ю.В., Нурмиева С.В. Научная деятельность вуза как ресурс инновационного развития // Проектирование. Опыт. Результат. 2025. № 1. С. 156-161.

10. Намаева М.М., Маказиева З.Д., Амерханова Ф.Ш. Концепция формирования проектной деятельности у студентов // Журнал прикладных исследований. 2023. № 6. С. 151-154.
11. Палачева Ю.А. Социальная активность студенческой молодежи на примере Ярославской области: результаты исследования // Logos et Praxis. 2025. № 2. С. 87-97.
12. Сардарян Д.А., Синигатулин Р.Ф. Опыт проведения проектной деятельности студентов в России: описание проблем и вариантов их решения // Прогрессивная экономика. 2025. № 11. С. 213-234.
13. Shutenko A.I., Shutenko E.N., Lokteva A.V. Мотивационные и личностные особенности студентов, принимающих участие в реализации волонтерских проектов социальной направленности // Перспективы науки и образования. 2023. № 4 (64). С. 427-441.

Students' participation in socially significant projects as a tool for forming professional motivation

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

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

Tatiana A. Shevchuk
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Biological and Chemical Education
Melitopol State University
Melitopol, Russia
shevchuk@mgu-mlt.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.07.2026
Accepted 22.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/m5283-4298-3389-r
EDN OUQTUJ
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The paper explores the specifics of integrating project activities into the educational process, emphasizing not only the academic outcome but also the social impact that reflects the practical significance of these intellectual products. Their positive influence on the development of motivation is evident in the fact that projects are integrated into the scientific and professional spheres, allowing students to see their relevance,

identify challenges, and adjust their content. Students' participation in socially significant projects serves as an effective tool for fostering professional motivation. Such activities allow students not only to gain practical experience, but also to develop their personal qualities, understand the importance of their chosen profession, and strengthen their internal motivation for learning and future professional activities. The study examines the mechanism of including projects in the professional sphere, the specifics of their implementation, and their possible further transformation into tools for performing labor functions. The purpose of the study is to identify the significance of socially significant project activities in the process of forming students' professional motivation. The object of the study is social projects, and the subject is the social effect of project implementation. The paper also identifies the main problems of integrating social projects into the educational process of higher education and outlines the priority directions for solving them.

Keywords

social projects, professional motivation, social effect, motivation, students, practical experience, competence, internal motivation, system-activity approach.

References

1. Bredneva N.A. Interdisciplinary integration in students' project activities // Volgograd State Pedagogical University Bulletin. 2020. № 4 (147). pp. 26-30.
2. Vylegzhanina S.Yu. Experience of implementing project activities at a university: problems and solutions // Mari State University Bulletin. 2019. № 2 (34). pp. 153-160.
3. Gamidov L.Sh., Martazanov Kh.M., Alieva R.R. Organization of project activities with students // World of Science, Culture and Education. 2019. № 6 (79). pp. 329-331.
4. Isaeva M.A., Bakasheva A.B., Mamalova Kh.E. Features of the organization of project activities of students // Problems of Modern Pedagogical Education. 2022. № 76-1. pp. 144-146.
5. Karabelskaya I.V., Dunaeva G.G. Project activities of students in higher education // Ufa State Petroleum Technological University Bulletin. Science, Education, Economics. Series: Economics. 2022. № 4 (42). pp. 179-185.
6. Kovalenko Yu.A., Nikitina L.L. Project activities of students in the educational process of a university // Kazan Technological University Bulletin. 2012. № 20. pp. 229-231.
7. Komarova O.S., Davydenko M.V., Shelyugina O.A. Marathon of student educational projects as a form of implementing project-based learning for students of pedagogical fields of study // The World of Science, Culture and Education. 2022. № 3 (94). pp. 171-174.
8. Loginova S.L., Chuchkalova E.I. Project activities: results of a study of university students' opinions // Agro-Industrial Complex: Innovative Technologies. 2026. № 1. pp. 78-89.
9. Markelova Yu.V., Nurmieva S.V. Scientific activity of a university as a resource for innovative development // Design. Experience. Result. 2025. № 1. pp. 156-161.
10. Namaeva M.M., Makazieva Z.D., Amerkhanova F.Sh. The concept of forming project activities among students // Journal of Applied Research. 2023. № 6. pp. 151-154.
11. Palacheva Yu.A. Social activity of student youth on the example of the Yaroslavl region: results of the study // Logos et Praxis. 2025. № 2. pp. 87-97.
12. Sardaryan D.A., Sinigatulin R.F. Experience of conducting project activities of students in Russia: description of problems and options for their solution // Progressive Economy. 2025. № 11. pp. 213-234.
13. Shutenko A.I., Shutenko E.N., Lokteva A.V. Motivational and personal characteristics of students participating in socially oriented volunteer projects // Prospects of Science and Education. 2023. № 4 (64). pp. 427-441.

Образовательный потенциал среды вуза как пространства развития будущих специалистов

Алла Николаевна Крамаренко
Профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры Педагогики и методики дошкольного и начального образования
Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко
Бердянск, Россия
kramarenko@azgpu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Татьяна Александровна Казакова
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Русского и иностранных языков
Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации
Рязань, Россия
tina4242@yandex.ru
ORCID 0000-0002-1735-8186

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

Поступила в редакцию 19.07.2026
Принята 27.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.014
DOI 10.25726/t6706-4128-1110-v
EDN NLHRNM
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В работе актуализируются вопросы создания и использования образовательной среды в вузе, которая обладает максимальным учебным и воспитательным потенциалом, стимулируя личностный рост студентов. На начальном этапе работы раскрываются особенности вузовского образования, основные цели и задачи, направления становления будущих специалистов. Определяются содержание и ключевые характеристики образовательной среды, которые не только повышают качество образования, но и обладают мощным воспитательным потенциалом, стимулируя развитие будущих специалистов. Рассматривается понятие «образовательная среда», его содержательное наполнение, а также те инструментальные составляющие, которые повышают образовательный потенциал. Опираясь на исследования различных авторов, мы в работе предлагаем ввести интегративное понятие «образовательный потенциал среды вуза», рассмотреть его значение в обучении и воспитании студентов различных направлений. Кроме того, выделяются ключевые принципы функционирования образовательной среды (такие как доступность, комфортность и пр.) и их влияние на учебно-воспитательный потенциал. Отдельное внимание уделяется инструментальным характеристикам вузовской среды – научно-образовательным центрам, информационным и инновационным технологиям, ресурсам аудиторной и внеаудиторной деятельности, которые расширяют возможности обучения,

воспитания и развития студентов и увеличивают потенциал образовательной среды. Итогом исследования является уточнение дефиниции «образовательный потенциал среды вуза» и его соотношение с понятием «пространство развития». Объектом определяется пространство развития студентов, предметом – образовательный потенциал вузовской среды.

Ключевые слова

пространство вуза, образовательная среда, будущие специалисты, личностное развитие, профессиональный рост, образовательный потенциал, социокультурная среда, профессиональное самосовершенствование, универсальные компетенции.

Введение

Современное высшее образование являет собой динамичную систему, которая обладает большим воспитательным и учебным потенциалом, позволяет студентам развиваться и активизировать свои возможности.

Образовательный потенциал среды вуза отражает не только обеспечение учебными материалами, но и создание условий для профессионального становления, самореализации и формирования ключевых компетенций будущих специалистов. Это сложная система, объединяющая материальные, психолого-педагогические и социальные ресурсы, которые влияют на личностное и профессиональное развитие студентов. В контексте современных документов об образовании, педагогической науки и практики в качестве основных результатов обучения выделяются не только дисциплинарные, междисциплинарные, но и универсальные, личностные, коммуникативные навыки, компетенции, которые представляют основу активной социальной жизнедеятельности. Ведь из вуза выпускается не только специалист, но и личность, которая постоянно растет и развивается.

Учитывая вышесказанное, важно говорить о том, что образовательная среда вуза должна быть комфортной, четко структурированной и одновременно отражать вариативность реализации методов и технологий обучения и воспитания, предоставлять студентам возможности для самовыражения, самореализации, профессионального роста. В задачи преподавателей, кураторов, специалистов вуза, занимающихся воспитательной работой как раз и входит создание такой среды, которая способствует гармоничному развитию студента. Однако, не каждое образовательное пространство в полной мере возможно назвать развивающим: для этого необходима определенная структура, условия, принципы его функционирования, а также субъекты, непосредственно реализующие и координирующие функции обучения, воспитания и развития.

Кроме того, опираясь на работы различных авторов, необходимо подчеркнуть, что понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство», которые часто используются, взаимосвязаны, но не тождественны. Образовательная среда – понятие более широкое, включающее не только сам вуз, но и сеть социальных контактов, партнерское взаимодействие, интеграцию функционала внешних субъектов образовательного процесса в обучение и воспитание.

Именно поэтому работа посвящена исследованию образовательной среды вуза, конкретизации ее образовательного потенциала и определению основ создания и реализации. Это является приоритетным при построении учебно-воспитательного процесса, т.к. от структуры и наполнения зависит и эффективность развития студентов как будущих специалистов.

Понятийный аппарат, который определен в данном исследовании, в дальнейшем может быть расширен и использован в практике высшего образования и для понимания того, какие условия и принципы, а также содержательные характеристики должны быть закреплены в среде высшего учебного заведения, чтобы повысить ее образовательный потенциал.

В задачи работы мы включили:

1. дифференциацию понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда»;
2. определение специфики вуза, как допрофессиональной ступени становления личности;
3. конкретизацию термина «образовательный потенциал среды вуза».

Материалы и методы исследования

В работе широко использовался теоретико-методологический анализ источников литературы, точек зрения различных авторов относительно изучаемой проблематике. На основе реализации данных методов нами были сформулированы авторские выводы.

В первую очередь были проанализированы работы, отражающие структуру и содержание образовательного пространства высшей школы (Л.А. Косолапова, И.Ф. Бережная, Н.И. Вьюнова) (Косолапова, 2023; Бережная, 2008), исследования, которые подчеркивают значимость профориентационной функции вузовской среды (Д.Б. Цеханович, Е.А. Семенова) (Цеханович, 2021; Семенова, 2009), а также иные работы.

Результаты и обсуждение

В контексте изменений в высшем образовании важно говорить о том, что меняются не только нормативно-правовые акты (стандарты, рекомендации к ним), образовательные результаты, но и трансформируется сама сущность обучения и воспитания.

Как отмечает в своей работе Л.А. Косолапова, «Категории "пространство" и "среда" достаточно часто используются в публикациях, направленных на анализ проблем современного образования и выявление закономерностей педагогического процесса» (Косолапова, 2023) и поэтому в итоге наше исследование поможет проанализировать возможности именно образовательной среды, т.к. она имеет больше направлений внешней реализации потенциала ее участников. Кроме того, как подчеркивает данный автор, среда включает в себя пространство, т.к. оно представляет собой более узкую категорию. Пространство создается специально для обучения, развития, достижения иных образовательных целей в системе вуза, среда же расширяет границы, «выводя» и студентов, и преподавателей на качественно новый уровень, масштаб внешнего взаимодействия. Таким образом, необходимо говорить о том, что пространство активизируется за счет площадок практик, стажировок, участия социальных партнеров вуза в различных мероприятиях и формами реализации подобной деятельности могут быть экскурсии, тематические беседы, квесты и прочие активности, предполагающие не пассивное созерцание, а включенное участие студентов.

Кроме того, в отношении среды исследователь отмечает максимальные возможности в достижении личностью новых образовательных результатов в контексте специального педагогического сопровождения, тем самым обеспечивая готовность личности к саморазвитию (Косолапова, 2023). Это максимально важно, учитывая то, что личностное и профессиональное становление молодежи актуализируется как раз в вузе, когда происходит наполнение личности смысловыми ориентациями, интеграция субъективных и профессиональных ценностей. На основании тех образовательных целей, которые поставлены перед преподавателями, происходит наполнение образовательной среды. Однако, исходя из того, что наряду с обучением, приоритетным выступает и воспитание, и развитие, важно говорить о первичной конкретизации принципов и условий функционирования создаваемой среды.

Опираясь на работы различных исследователей, а также на собственный опыт, можем сформулировать некоторые принципы:

1. Доступность всех образовательных мероприятий, социальных активностей для различных категорий студентов, без ориентации на направление подготовки. В данном случае необходимо учитывать лишь мотивацию, образовательные интересы, потребности личности, чтобы студент самостоятельно либо при помощи наставника мог выбирать в каких видах активной деятельности и в какой степени он может быть задействован.
2. Комфортность. Позволяет формировать чувство уверенности, безопасности, психологического равновесия и физической стабильности (в особенности это важно для студентов, имеющих ограничения здоровья и жизнедеятельности). Комфортные условия образовательной среды, доброжелательная атмосфера, помощь преподавателей, наставников способствуют созданию ситуаций успеха и соответственно – формированию и закреплению мотивации достижения поставленных целей.

Некоторые авторы (Косолапова, 2023; Цеханович, 2021) говорят о том, что для трансформации образовательного пространства вуза в среду саморазвития будущего специалиста необходима

целенаправленная организаторская деятельность, взаимодействие субъектов образовательного процесса и главное – определение долгосрочных перспектив, на которые ориентировано развитие студента.

И несмотря на то, что приоритетным в высшем образовании является профессиональное становление студента, как отмечает Д.Б. Цеханович (Цеханович, 2021), не следует забывать о становлении универсальных компетенций, и о том, что становление профессиональное является частью общего личностного и социального развития. Профессиональная направленность определяет цели образования, векторы общего развития студента, позволяя ему корректировать глубину, скорость и объемы усвоения учебного материала, дополняя практической деятельностью, опытом, что возможно лишь в развивающей среде. Это обуславливает понимание того, что образовательная среда не является простым и однородным понятием: она включает множество компонентов, уровней и субъектов-участников.

По мнению Е.А. Семеновой, различные «подпространства можно рассматривать как организационные формы личностно-профессионального развития и формирования профессионального самосознания студентов» (Семенова, 2009). Именно поэтому образовательная среда должна включать не только системные компоненты образовательного процесса в вузе (аудиторные занятия, мероприятия), но и участие студентов в активностях за его пределами (стажировки, практики, волонтерские, спортивные, творческие мероприятия). Это обогащает социокультурный опыт студентов, развивает коммуникативные навыки, умения реагировать на проблемные ситуации, разрешать конфликты, формирует исследовательские и проектные компетенции, когда студенты понимают, каких результатов им необходимо достичь в обучении, выстраивая индивидуальный план, траекторию «движения» в образовательной среде. Однако, важно осмысливать, что для осуществления подобной деятельности студентам необходимо обладать определенным уровнем самостоятельности, сформированности метакогнитивных навыков, а также личностной зрелости. В связи с этим воспитательный и развивающий аспекты в образовании важны. Можно сказать, что они являются основой формирования социального потенциала студента, т.к. именно личностные структуры позволяют реализовывать различные виды деятельности, обуславливают поведение и определяют границы и перспективы развития в целом.

Возвращаясь к категории «образовательная среда вуза», необходимо все же говорить о ее потенциале, о тех возможностях, которые она предоставляет студентам для развития и удовлетворения образовательных потребностей.

Т.А. Фугелова (Фугелова, 2015) подчеркивает, что именно образовательная среда вуза позволяет подготавливать «специалистов, обладающих сформированной готовностью к профессиональной мобильности, свободно и критически мыслящего, готового к техническим и социальным преобразованиям, способного к инновационной, преобразовательной деятельности, проектированию стратегии собственного профессионально-личностного развития» (Фугелова, 2015). Подобный функционал обуславливает наличие высокого образовательного потенциала в вузовской среде и полноценное его использование студентами и преподавателями. Чем больше у обучающихся возможностей участия в аудиторной и внеаудиторной деятельности, создания инновационных творческих интеллектуальных продуктов, тем выше потенциал у образовательной среды университета, института. Вышеуказанный автор говорит о том, что среда отражает социокультурные, образовательные и иные особенности социума, окружающего студентов, в котором происходит получение новых знаний, их закрепление и становление уникального личностного и профессионального опыта.

Пространство профессиональной подготовки вуза включает в себя общесоциальные ценности, приоритеты, установки, позволяет разрабатывать и апробировать варианты решения профессиональных задач. Однако, интегрировать личностную и профессиональную сферу, получить практический опыт позволяет только среда.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что образовательный потенциал для студентов формируется в пространстве конкретного учебного заведения, однако масштабируется и приобретает социальное значение лишь в образовательной среде за счет расширения границ

пространства и увеличения возможностей студентов для самореализации. При этом, мы считаем, что потенциал – это отражение возможности использования различных средств и методов обучения и воспитания в вузе, который имеет социокультурную, ценностную и профессиональную направленность одновременно.

Продолжая исследование образовательного потенциала, обратимся к Л.С. Зникиной, В.А. Боровцову, Д.В. Седых, которые подтверждают важность воспитания и развития студентов наряду с обучением (Зникина, 2022). Авторы указывают (и мы полностью с ними согласны) на то, что гармоничное взаимодействие субъектов образования способствует повышению образовательного потенциала, активизируя личностные ресурсы либо стимулируя к использованию дополнительных.

Используя множество ресурсов (методические, кадровые, материальные), необходимо понимать цели и задачи, на решение которых направлена деятельность преподавателей и студентов, раскрывающая потенциал вузовской среды. Возможности обучения и воспитания становятся гораздо шире в контексте использования тех инновационных технологий, которые предлагает нам современное общество. И.Э. Вильданов, Р.С. Сафин (Вильданов, 2025) в своей работе приводят в пример научно-образовательные центры вузов, которые, с одной стороны, входят в структуру учреждения, но с другой – сами представляют дополнительный ресурс для оптимизации образовательной среды. На основе подобных центров проводится научная, опытно-экспериментальная деятельность, которая отражает потенциал высшей школы, позволяет студентам заниматься тем, чем им интересно, актуализирует интеллектуальные потребности, стимулируя к познанию нового. Кроме того, научно-образовательные центры являются «переходным звеном» от концептуального фундаментального к развивающему обучению и к практической (профессиональной, общесоциальной) деятельности. Компоненты, подобные образовательным центрам, обогащают среду вуза, не только повышая качество образования и уровень допрофессиональной подготовки, но и увеличивая ее потенциал, о чем и идет речь в исследовании. Эффективными в реализации таких составляющих образовательной среды необходимо назвать инновационные технологии как инструменты социальной и профессиональной адаптации студентов в вузе. Об этом речь идет в работе Л.В. Вахидовой и А.Р. Айдагуловой, которые называют информационные технологии не только компонентами медийного пространства высшего образования, но и инструментами формирования самостоятельности, научного мышления и проектных компетенций (Вахидова, 2022). Конечно, внедрение подобных технологий повышает потенциал высшего образования, так как способствует реализации принципов доступности и комфортности, о которых говорилось ранее.

Также, рассматривая образовательный потенциал среды вуза в контексте развития будущих специалистов, необходимо детализировать ее инструментальные характеристики, которые раскрывают возможности и пространства вуза, и самих студентов. Процессы, которые происходят в контексте реализации инновационных, информационных технологий, динамичны и стремительны и поэтому стимулируют развитие когнитивной и эмоциональной сферы обучающихся вуза. Безусловно, это влияет и на профессиональное становление, и на общее развитие личности студента. С.В. Панина, М.А. Сорочинский подчеркивают, что на этапе получения высшего образования наиболее актуально формирование долгосрочных жизненных перспектив, осмысливание понятия «карьера», а также принятие значимых решений, касающихся образования, социального положения, создания семьи и пр. (Панина, 2020). Приоритетность карьеры автор рассматривает в первую очередь, учитывая контекст высшего образования, однако общее развитие рассматривает в качестве основы профессионального роста, становления субъектности личности в различных сферах жизнедеятельности.

Н.В. Горовая (Горовая, 2016), а также Ю.В. Боровицкая, И.В. Власюк, М.А. Орехова (Боровицкая, 2025) говорят о становлении зрелой активной личности с выраженной социальной позицией, сформированной системой целей и ценностей как о результате получения высшего образования. Это подтверждает высказанную нами ранее позицию относительно равнозначности общего развития, воспитания и профессионального обучения студента в среде вуза.

Возвращаясь к образовательным ресурсам, необходимо указать значимость кадрового потенциала, что подчеркивает в своей работе А.Н. Крамаренко (Крамаренко, 2026) и более детально

подходить к определению и конкретизации структуры понятия «образовательный потенциал» (Хаджалова, 2021; Набиев, 2015; Худяков, 2024).

Заключение

В результате проведенного исследования нами были решены следующие теоретические задачи:

1. дифференцировали понятия «образовательное пространство» и «образовательная среда». Мы определили взаимосвязь пространства и среды, подчеркивая более обширный характер последней, обусловленный внешними контактами;
2. определили специфику вуза, как допрофессиональной ступени становления личности, говоря о том, что профессиональный рост является частью общего развития личности и в контексте общего становления навыков и компетенций профессиональный аспект важен, т.к. именно он определяет содержание обучения;
3. конкретизировали термин «образовательный потенциал среды вуза», в который включили социокультурный, ценностный и профессиональный компонент.

Учитывая сделанные выводы, в перспективы исследования возможно включить конкретизацию методики реализации образовательного потенциала и повышение эффективности функционирования вузовской среды.

Список литературы

1. Бережная И.Ф., Вьюнова Н.И. Воспитательный потенциал университетской образовательной среды // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2008. № 1. С. 90-97.
2. Боровицкая Ю.В., Власюк И.В., Орехова М.А. Специфика аксиологической подготовки студентов юридических направлений // Проектирование. Опыт. Результат. 2025. № 6. С. 130-135.
3. Вахидова Л.В., Айдагулова А.Р. Инновационные образовательные технологии в социализации и профессионализации личности в условиях медиасреды вуза // Kant. 2022. № 4 (45). С. 197-204.
4. Вильданов И.Э., Сафин Р.С. Научно-образовательные центры вуза как педагогический потенциал модернизации среды обучения и преподавания // Непрерывное образование: XXI век. 2025. Т. 13. № 1.
5. Горовая Н.В. Развитие субъектной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза // Евразийский Союз Ученых. 2016. № 30-3. С. 67-71.
6. Зникина Л.С., Боровцов В.А., Седых Д.В. Педагогические составляющие развития воспитательного потенциала вуза // Гуманитарные науки. 2022. № 1 (57). С. 16-21.
7. Косолапова Л.А. Образовательное пространство организации как среда саморазвития будущего специалиста // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2023. № 2. С. 355-361.
8. Крамаренко А.Н. Кадровый резерв образовательных учреждений: вектор поиска // Наука. Исследования. Практика: сборник статей XCVIII Международной научной конференции (13 февраля 2026 г., Санкт-Петербург). Санкт-Петербург: Гуманитарный национальный исследовательский институт «Нацразвитие», 2026. С. 11-16.
9. Набиев В.Ш. Образовательный потенциал: дефиниции понятия, структура и значение в компетентностном подходе // Крымский научный вестник. 2015. № 5-2. С. 3-17.
10. Панина С.В., Сорочинский М.А. Формы и методы работы вуза по развитию карьеры будущих специалистов // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 8. С. 89-93.
11. Семенова Е.А. Образовательное пространство и его роль в становлении профессионального самосознания // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 321. С. 167-173.

12. Фугелова Т.А. Потенциал социокультурного образовательного пространства вуза в становлении и развитии профессиональной мобильности будущего специалиста // Вестник евразийской науки. 2015. № 5 (30). С. 1-10.
13. Хаджалова Х.М. Образовательный потенциал: понятие, содержание, методика оценки // УЭПС. 2021. № 4. С. 69-73.
14. Худяков Р.В. Современные технологии для развития образовательного потенциала обучающихся // Педагогическая наука и практика. 2024. № 3 (45). С. 6-13.
15. Цеханович Д.Б. Образовательная среда современного вуза и ее профессионально ориентирующая функция // Педагогическое мастерство: материалы XIII Международной научной конференции (октябрь 2021 г., Казань). Казань: Молодой ученый, 2021. С. 40-44.

Educational potential of the university environment as a space for the development of future specialists

Alla N. Kramarenko
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education
Osipenko Azov State Pedagogical University
Berdyansk, Russia
kramarenko@azgpu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Tatiana A. Kazakova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Languages
Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation
Ryazan, Russia
tina4242@yandex.ru
ORCID 0000-0002-1735-8186

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

Received 19.07.2026
Accepted 27.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.014
DOI 10.25726/t6706-4128-1110-v
EDN NLHRNM
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The work actualizes the issues of creating and using the educational environment at the university which has the maximum educational and upbringing potential, stimulating the personal growth of students. At the initial stage of work, the features of university education, the main goals and objectives, the directions of formation of future specialists are revealed. The article defines the content and key characteristics of the educational environment, which not only improve the quality of education, but also have a powerful educational potential, stimulating the development of future specialists. The article examines the concept of «educational environment», its content, and the instrumental components that enhance the educational potential. Based on the research conducted by various authors, the article proposes the introduction of the integrative concept of «educational potential of the university environment» and explores its significance in the education and upbringing of students in various fields. In addition, the key principles of the educational environment's functioning (such as accessibility, comfort, etc.) are highlighted, and their impact on the educational potential is examined. Special attention is paid to the instrumental characteristics of the university environment – research and educational centers, information and innovative technologies, the resources of classroom and extracurricular activities, which broaden the opportunities for teaching, upbringing and development of students and increase the potential of the educational environment. The study concludes with the clarification of the definition of «educational potential of the university environment» and its correlation with the concept of «development space». The object is the development space of students, and the subject is the educational potential of the university environment.

Keywords

university space, educational environment, future specialists, personal development, professional growth, educational potential, socio-cultural environment, professional self-improvement, universal competencies.

References

1. Berezhnaya I.F., Vyunova N.I. Educational potential of the university educational environment // Voronezh State University Bulletin. Series: Problems of Higher Education. 2008. № 1. pp. 90-97.
2. Borovitskaya Yu.V., Vlasyuk I.V., Orekhova M.A. Specificity of the axiological training of students in legal fields // Designing. Experience. Result. 2025. № 6. pp. 130-135.
3. Vakhidova L.V., Aydagulova A.R. Innovative educational technologies in the socialization and professionalization of an individual in the media environment of a university // Kant. 2022. № 4 (45). pp. 197-204.
4. Vildanov I.E., Safin R.S. University research and educational centers as a pedagogical potential for modernizing the learning and teaching environment // Continuing Education: The 21st Century. 2025. Vol. 13. № 1.
5. Gorovaya N.V. Development of the subjective activity of the future specialist in the educational process of a university // Eurasian Union of Scientists. 2016. № 30-3. pp. 67-71.
6. Znikina L.S., Borovtsov V.A., Sedykh D.V. Pedagogical components of the development of the educational potential of the university // Humanities. 2022. № 1 (57). pp. 16-21.
7. Kosolapova L.A. Educational space of the organization as a self-development environment for future specialists // Perm State Humanitarian Pedagogical University Bulletin. Series № 1. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. № 2. pp. 355-361.
8. Kramarenko A.N. Personnel reserve of educational institutions: search vector // Science. Researches. Practice: Collection of Articles of the XCVIII International Scientific Conference (February 13, 2026, St. Petersburg). St. Petersburg: Humanitarian National Research Institute «National development», 2026. pp. 11-16.
9. Nabiev V.Sh. Educational potential: definitions of the concept, structure and significance in the competence-based approach // Crimean Scientific Bulletin. 2015. № 5-2. pp. 3-17.

10. Panina S.V., Sorochinsky M.A. Forms and methods of university work on career development of future specialists // Society: Sociology, Psychology, Pedagogy. 2020. № 8. pp. 89-93.
11. Semenova E.A. Educational space and its role in the formation of professional self-awareness // Tomsk State University Bulletin. 2009. № 321. pp. 167-173.
12. Fugelova T.A. The potential of the sociocultural educational space of the university in the formation and development of the professional mobility of the future specialist // Eurasian Science Bulletin. 2015. № 5 (30). pp. 1-10.
13. Khadzhalova Kh.M. Educational potential: concept, content, assessment methodology // UEPS. 2021. № 4. pp. 69-73.
14. Khudyakov R.V. Modern technologies for the development of the educational potential of students // Pedagogical Science and Practice. 2024. № 3 (45). pp. 6-13.
15. Tsehanovich D.B. The educational environment of a modern university and its professional orientation function // Pedagogical Mastery: Materials of the XIII International Scientific Conference (October 2021, Kazan). Kazan: Young Scientist, 2021. pp. 40-44.

Формирование готовности будущих преподавателей иностранных языков к использованию цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности

Наталья Николаевна Пивень
Кандидат педагогических наук, доцент, декан социально-гуманитарного факультета
Приазовский государственный технический университет – филиал Национального исследовательского Московского государственного строительного университета
Мариуполь, Россия
piven.n4ta@yandex.ru
ORCID 0009-0000-0162-1421

Поступила в редакцию 13.07.2026
Принята 26.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/v1115-1388-9186-h
EDN OCYRWG
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

Закрепление во ФГОС ВО и профессиональном стандарте педагога требований к владению цифровыми технологиями изменило содержание квалификации выпускника языкового профиля, однако формальная цифровая грамотность и способность методически встраивать цифровые образовательные ресурсы в обучение речевой деятельности расходятся, а понятийный аппарат проблемы остаётся несогласованным: параллельно используются трактовки через компетентность, компетенцию и готовность. Цель работы состоит в построении структурно-функциональной модели готовности будущего преподавателя иностранных языков к применению цифровых образовательных ресурсов, разграничивающей смежные понятия и соотнесённой с действующими нормативными требованиями. Использованы понятийно-категориальный анализ, контент-анализ нормативных документов, сравнительный анализ подходов, структурно-функциональное моделирование. Готовность разведена с цифровой компетентностью как деятельностно-личностное новообразование, актуализирующее компетентность в конкретной лингводидактической задаче; выделены мотивационно-ценностный, когнитивно-лингводидактический, операционально-технологический и рефлексивно-оценочный компоненты, для каждого определены ведущая функция и наблюдаемые показатели. Предложена типология цифровых образовательных ресурсов по дидактическому назначению в языковой подготовке и матрица соотнесения нормативных ориентиров со средствами формирования готовности и уровневыми результатами. Разграничение компетентности и готовности показывает, что предметно-педагогический уровень ИКТ-компетентности достигается не наращиванием инструментального репертуара, а переносом методического отбора ресурса под коммуникативную задачу в позицию самостоятельного профессионального действия обучающегося.

Ключевые слова

готовность к профессиональной деятельности, будущий преподаватель иностранных языков, цифровые образовательные ресурсы, цифровая компетентность, лингводидактика, структурно-функциональная модель, профессиональная подготовка.

Введение

Цифровизация языкового образования сместила требования к квалификации выпускника педагогического вуза. Наряду с предметной и методической подготовкой от будущего преподавателя иностранных языков ожидается способность встраивать цифровые образовательные ресурсы в логику обучения речевой деятельности, а не сопровождать ими традиционное занятие. Нормативная рамка это ожидание закрепила. ФГОС ВО по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», утверждённый Приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 125, относит владение современными информационно-коммуникационными технологиями к общепрофессиональным компетенциям выпускника; профессиональный стандарт «Педагог», утверждённый приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н, выделяет три уровня ИКТ-компетентности педагога – общепользовательский, общепедагогический и предметно-педагогический. На дефицитность именно последнего, предметно-педагогического уровня, привязанного к методике конкретной дисциплины, указывает Т.А. Дмитренко (Дмитренко, 2021). Для языковой подготовки это замечание оказывается ключевым: предметная методика здесь сложнее большинства школьных дисциплин, и универсальная цифровая выучка сама по себе её не покрывает.

Разрыв обнаруживается не там, где его обычно ищут. Инструментальная сторона – владение оболочками, платформами, сервисами – у молодого поколения преподавателей осваивается быстро и редко составляет реальное затруднение. Проблемной оказывается сборка ресурса под коммуникативную задачу: отбор материала под конкретный речевой навык, дозирование опоры, встраивание цифрового фрагмента в цикл формирования умения. Несовпадение технической беглости и методической состоятельности фиксирует С.П. Бурдынская при анализе цифровой компетентности вузовского преподавателя английского языка (Бурдынская, 2021). В отношении студентов, ещё не ставших практиками, схожее наблюдение делает А.А. Хрулёва, у которой работа с цифровым образовательным ресурсом осваивается как пользовательская операция в отрыве от методического замысла (Хрулёва, 2022). Оба наблюдения сходятся в одном: техническая доступность средства не влечёт за собой умения распорядиться им дидактически.

Понятийная сторона вопроса согласована слабо. В одних работах искомый результат подготовки описывается как цифровая компетентность преподавателя иностранных языков – через перечень компетенций и принципы их развития, как у А.Ю. Алипичева, А.Н. Кузнецова и С.П. Фирсовой (Алипичев, 2023). С.Р. Мансурова и М.В. Храмова прямо указывают на неустойчивость самого определения цифровых компетенций языковика и на разнобой в их номенклатуре (Мансурова, 2024). В других работах вводится специализированный конструкт: В.К. Безукладников прослеживает становление понятия «лингвоцифровая компетенция будущего учителя иностранного языка» и показывает, что оно надстраивается над общей цифровой компетентностью за счёт лингводидактического ядра (Безукладников, 2024). Наконец, часть авторов оперирует категорией готовности. А.Н. Юнгина и М.Г. Евдокимова разворачивают проблему формирования готовности будущего учителя иностранного языка к разработке цифровой лингвообразовательной среды (Юнгина, 2024), а наличное состояние готовности будущих педагогов к использованию технологий конструирования цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности оценивают Е.А. Шумилова и В.И. Грищенко (Шумилова, 2024). Три линии – компетентность, специализированная компетенция, готовность – сосуществуют, но их соотношение остаётся невыясненным. Без такого разграничения проектирование подготовки лишается опоры, поскольку неясно, что именно принимается за формируемый результат.

Отсюда вытекает задача работы. Требуется, во-первых, развести смежные понятия и определить место готовности среди них; во-вторых, раскрыть компонентный состав готовности будущего преподавателя иностранных языков к использованию цифровых образовательных ресурсов и функции каждого компонента; в-третьих, соотнести полученную конструкцию с действующими нормативными требованиями и с типологией самих ресурсов, чтобы модель годилась не только для описания наличного положения, но и для проектирования образовательного процесса. Результат мыслится как рабочая рамка, задающая содержание подготовки и основания для суждения о её продвижении.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена как теоретико-методологическое исследование. Ведущим выступает понятийно-категориальный анализ, применённый к триаде «цифровая компетентность – лингвоцифровая компетенция – готовность»: устанавливались объём и содержание каждого понятия, отношения включения и пересечения между ними. Сравнительный анализ подходов использован для группировки трактовок по основанию «что принимается за искомый результат подготовки» и для выявления линий расхождения. Структурно-функциональное моделирование позволило перейти от описания к конструкции: выделить компоненты готовности, приписать каждому ведущую функцию и связать компоненты между собой. Метод аналогий привлекался ограниченно – при переносе устоявшейся в отечественной психологии деятельности схемы «мотив – действие – операция – контроль» на строение профессиональной готовности.

Нормативную базу образовал контент-анализ действующих документов: ФГОС ВО по направлению 44.03.05 в редакции Приказа Минобрнауки России от 8 февраля 2021 г. № 83, профессионального стандарта «Педагог» (Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н) с его трёхуровневой трактовкой ИКТ-компетентности, а также стратегических ориентиров цифровой трансформации отрасли образования с горизонтом планирования до 2030 года. Из текстов извлекались формулировки требований к выпускнику, прямо или косвенно относящиеся к отбору и применению цифровых средств в предметном обучении; они и стали внешними точками привязки для матрицы соответствия. Единицей анализа выступало отдельное нормативное требование, соотносимое с педагогическим средством и с наблюдаемым результатом.

Эмпирические процедуры с участием обучающихся, опросы и педагогический эксперимент в исследовании не проводились; выводы носят модельный характер и опираются на анализ нормативных источников и систематизацию опубликованных подходов. Такой выбор продиктован предметом: разграничение понятий и построение структуры готовности решаются средствами теоретического анализа, тогда как проверка результативности отдельных средств формирования составляет самостоятельную задачу прикладного плана. Достоверность построений обеспечивается опорой на действующие редакции нормативных документов и на согласованность выделенных компонентов с деятельностной схемой, в которой мотив, ориентировка, исполнение и контроль образуют единый цикл.

Результаты и обсуждение

Систематизация опубликованных подходов дала три опорные трактовки искомого результата подготовки, различающиеся исходной категорией. Компетентностная линия отправляется от перечня цифровых компетенций преподавателя и достраивает его принципами развития; здесь результат мыслится как совокупность освоенных способностей, поддающихся инвентаризации. Вторая линия специализирует этот перечень, привязывая цифровое умение к языковому материалу. Третья переносит акцент с обладания способностью на её приведение в действие. Различие проходит не по терминологии, а по тому, что каждая линия принимает за формируемый результат, и именно это различие определяет расходящиеся решения о содержании подготовки.

Специализация общего конструкта прослеживается в работах, где иностранный язык перестаёт быть внешним фоном цифровой выучки и становится её средством. В.А. Цыбанёва, А.С. Серединцева и О.А. Малетина показывают, что цифровая компетентность будущего учителя формируется на самом языковом материале, а не рядом с ним (Цыбанёва, 2025). Эта посылка сближает вторую линию с третьей: как только цифровое умение привязывается к речевой задаче, вопрос неизбежно смещается от наличия умения к его применению. Готовность преподавателя иностранного языка к цифровой трансформации образования И.Г. Пчелинцева и А.В. Чумакова раскрывают через принятие изменений и их методическое присвоение, а не через сумму технических навыков (Пчелинцева, 2025). Отсюда виден мостик между трактовками: специализированная компетенция описывает, что именно освоено предметно, тогда как готовность отвечает за приведение освоенного в действие.

Операциональная сторона готовности разработана в литературе отдельно и подробно. Информационно-коммуникационную составляющую как операциональное ядро профессиональной

компетенции будущего учителя иностранного языка разбирают Н.Н. Мурованая, И.А. Тяллева и Ю.Ю. Курбангалиева, связывая её с конкретными действиями отбора и применения средства в условиях дополнительной подготовки (Мурованая, 2022). Продуктивность такой работы обнаруживает предметную границу. Формирование коммуникативной грамотности будущих учителей иностранных языков средствами цифровых ресурсов, описанное Е.А. Левиной, результативно ровно в той мере, в какой ресурс подчинён формируемому речевому умению (Левина, 2022). Как только цифровой фрагмент начинает демонстрироваться сам по себе, вне речевой задачи, его вклад в формируемое умение падает независимо от технического совершенства средства.

Смещение центра тяжести с потребления готового контента на конструирование учебных ситуаций фиксируется на уровне организации подготовки. Опыт коммуникативно-цифрового модуля в подготовке будущего учителя иностранных языков, описанный М.А. Ермошиной и А.А. Вертьяновой, показывает, что один и тот же сервис в разных методических рамках выполняет несовпадающие функции – от предъявления материала до организации продуктивного речевого взаимодействия (Ермошина, 2023). Подготовка будущих педагогов иностранного языка в условиях цифровизации, рассмотренная Е.В. Казанской, подтверждает разворот от потребления контента к его созданию средствами цифровой среды (Казанская, 2023). И.Е. Шкабара, обсуждая подготовку будущего учителя иностранного языка в условиях цифровой трансформации, связывает готовность прежде всего с переносом освоенного в реальную профессиональную деятельность (Шкабара, 2023). Во всех трёх случаях результативным оказывается не расширение набора сервисов, а изменение позиции, которую занимает по отношению к ним обучающийся.

Различие линий, таким образом, не сводится к терминологическому предпочтению. Компетентность отвечает на вопрос, чем потенциально владеет выпускник; готовность – на вопрос, приведёт ли он это владение в действие здесь и сейчас, при решении конкретной методической задачи. Разведение этих планов существенно для проектирования подготовки, поскольку компетентность можно нарастить, не сдвинув готовность, и обратной подстановки между ними нет. Сопоставление трёх трактовок по единым основаниям сведено в таблице 1 (табл. 1).

Таблица 1. Сопоставление трактовок искомого результата подготовки языковика в отечественных исследованиях

Основание сопоставления	Компетентностная трактовка	Трактовка через специализированную компетенцию	Трактовка через готовность
Исходная категория	цифровая компетентность как совокупность способностей	лингвоцифровая компетенция с предметным ядром	готовность как деятельностно-личностное новообразование
Ведущий вопрос	чем владеет выпускник	какими предметно связанными умениями владеет	приведёт ли владение в действие в конкретной задаче
Единица описания	отдельная компетенция из открытого перечня	связка «цифровое умение – языковой материал»	целостный акт профессионального действия
Отношение к методике	методика подтягивается к перечню	методика встроена в само определение	методика задаёт критерий сформированности
Уязвимое место	открытость и подвижность номенклатуры	риск сузить до набора приёмов	трудность операционализации и наблюдения
Основание для проектирования	инвентаризация и добор компетенций	предметная привязка содержания	перевод действия в позицию обучающегося

Источник: составлено автором по результатам систематизации подходов.

Принятое в работе разграничение формулируется так. Цифровая компетентность будущего преподавателя иностранных языков понимается как потенциал – освоенные знания о ресурсах, владение инструментами, представление о дидактических возможностях цифровой среды. Готовность же есть актуализация этого потенциала в конкретной лингводидактической задаче, включающая принятие задачи как своей, отбор адекватного средства и оценку полученного эффекта. Компетентность внеситуативна и относительно устойчива. Готовность ситуативна и подвижна, она собирается заново под каждую новую задачу и потому не выводится из компетентности автоматически. Практический смысл этого различия в том, что диагностировать и формировать два образования приходится порознь: инвентарь освоенных умений ничего не говорит о том, будут ли они пущены в ход, когда речевая задача этого потребует.

Строение готовности раскрывается через четыре взаимосвязанных компонента, за каждым из которых закреплена ведущая функция. Мотивационно-ценностный компонент отвечает за принятие цифрового ресурса как профессиональной ценности, а не как внешнего требования; без него операциональная оснащённость остаётся невостребованной. Когнитивно-лингводидактический компонент несёт знание о дидактических функциях ресурсов и о соответствии между типом ресурса и формируемым речевым навыком; он задаёт ориентировочную основу будущего действия. Операционально-технологический компонент отвечает за само действие – отбор, адаптацию, встраивание ресурса в цикл формирования умения. Рефлексивно-оценочный компонент замыкает структуру, обеспечивая оценку уместности и результативности применённого средства и корректировку последующего выбора. Ни один из компонентов не работает в одиночку: изъятие любого из них обрывает цепочку от смысла действия к его оценке.

Связи между компонентами несимметричны. Мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный компоненты образуют внешний контур, задающий смысл и обратную связь, тогда как когнитивно-лингводидактический и операционально-технологический составляют содержательное ядро, непосредственно порождающее методическое решение. Наибольшую нагрузку несёт операционально-технологический компонент, поскольку именно на нём чаще всего обнаруживается разрыв между знанием о ресурсе и умением развернуть его в приёме. Знание о дидактических возможностях сервиса нередко присутствует, но не переходит в действие: будущий преподаватель способен назвать назначение ресурса и при этом затрудняется подчинить его конкретной коммуникативной задаче. Компонентный состав модели с закреплёнными функциями и наблюдаемыми показателями сформированности представлен в таблице 2 (табл. 2).

Таблица 2. Компонентный состав готовности к использованию цифровых образовательных ресурсов и показатели сформированности

Компонент	Ведущая функция	Наблюдаемые показатели сформированности
Мотивационно-ценностный	смыслообразование, принятие ресурса как профессиональной ценности	устойчивый интерес к цифровым средствам обучения языку; готовность пересматривать привычные приёмы; отношение к ресурсу как к средству, а не к самоцели
Когнитивно-лингводидактический	ориентировка в дидактических функциях ресурсов	знание соответствия «тип ресурса – речевой навык»; понимание границ применимости средства; различение обучающей и вспомогательной функций ресурса
Операционально-технологический	порождение методического решения	отбор ресурса под коммуникативную задачу; адаптация материала по уровню;

		встраивание цифрового фрагмента в цикл формирования умения
Рефлексивно-оценочный	оценка и коррекция выбора	оценка уместности применённого средства; соотнесение результата с замыслом; перенастройка последующего отбора по итогам занятия

Источник: составлено автором.

Компонентная модель приобретает проектную ценность при соотнесении с самими ресурсами. Массив цифровых образовательных ресурсов, применяемых в языковой подготовке, неоднороден по дидактическому назначению, и именно назначение, а не техническая природа средства, определяет его место в обучении. Одна и та же оболочка в разных методических рамках выполняет несовпадающие функции – от предъявления материала до организации продуктивного речевого взаимодействия. Поэтому классифицировать ресурсы по программной природе (платформа, приложение, сервис) для методических целей малопродуктивно: техническая метка не предсказывает, какой речевой навык средство поможет сформировать.

Группировка ресурсов по дидактическому назначению позволяет закрепить за каждой группой тот компонент готовности, который она преимущественно нагружает. Ресурсы предъявления материала нагружают когнитивную ориентировку. Тренировочно-отработочные средства задействуют операциональное действие в его репродуктивной части. Коммуникативно-продуктивные ресурсы активируют операциональное действие в его творческой части вместе с мотивацией, а контрольно-диагностические – рефлексивно-оценочный компонент. Отдельно стоят ресурсы конструирования собственной среды, в которых обучающийся выступает уже не пользователем, а разработчиком, и потому задействует все компоненты сразу. Такое соотнесение сведено в таблице 3 (табл. 3).

Таблица 3. Типология цифровых образовательных ресурсов по дидактическому назначению в языковой подготовке

Группа ресурсов	Дидактическая функция в обучении речевой деятельности	Преимущественно формируемый компонент готовности
Ресурсы предъявления и семантизации материала	введение языкового и речевого материала, наглядная опора, доступ к аутентичным образцам	когнитивно-лингводидактический
Тренировочно-отработочные ресурсы	автоматизация навыка, отработка формы, обратная связь по образцу	операционально-технологический (репродуктивная часть)
Коммуникативно-продуктивные ресурсы	организация речевого взаимодействия, порождение собственного высказывания, совместная деятельность	операционально-технологический (продуктивная часть), мотивационно-ценностный
Контрольно-диагностические ресурсы	выявление уровня сформированности умения, накопление данных о продвижении	рефлексивно-оценочный
Ресурсы конструирования среды	создание учителем собственных цифровых материалов и сценариев	интеграция всех компонентов в самостоятельном продукте

Источник: составлено автором.

Замыкает конструкцию соотнесение модели с нормативными ориентирами. Требование ФГОС ВО к владению информационно-коммуникационными технологиями и предметно-педагогический уровень ИКТ-компетентности профессионального стандарта педагога получают в модели

содержательную расшифровку. Общие формулировки нормативных документов сами по себе не подсказывают, чем наполнить занятие; они задают рамку, а не средство. Модель переводит каждое требование в конкретный компонент готовности, связывает компонент с педагогическим средством и с наблюдаемым результатом, по которому о продвижении можно судить без обращения к самооценке обучающегося.

Соотнесение выстроено по возрастанию сложности профессионального действия. Общепрофессиональное требование к применению ИКТ обслуживается на уровне отношения к средству; общепедагогический уровень ИКТ-компетентности – на уровне обоснованного выбора; предметно-педагогический – на уровне самостоятельного проектирования фрагмента занятия. Верхнюю строку занимает ориентир цифровой трансформации на самостоятельность и субъектность обучающегося, которому в модели отвечает рефлексивно-оценочный компонент. Матрица такого соотнесения приведена в таблице 4 (табл. 4).

Таблица 4. Соотнесение нормативных ориентиров, компонентов готовности и педагогических средств

Нормативный ориентир	Компонент готовности	Педагогическое средство формирования	Наблюдаемый результат
Общепрофессиональное требование ФГОС ВО к применению ИКТ в профессиональной деятельности	мотивационно-ценностный	включение цифрового отбора в решение методических кейсов	ресурс отбирается под задачу, а не под наличие сервиса
Общепедагогический уровень ИКТ-компетентности профстандарта	когнитивно-лингводидактический	разбор соответствия типов ресурсов формируемым речевым навыкам	обоснованный выбор группы ресурса под навык
Предметно-педагогический уровень ИКТ-компетентности профстандарта	операционально-технологический	проектирование и апробация фрагмента занятия с цифровым ресурсом	цифровой фрагмент встроен в цикл формирования умения
Ориентир цифровой трансформации на самостоятельность и субъектность обучающегося	рефлексивно-оценочный	самоанализ проведённого фрагмента по критерию уместности средства	перенастройка отбора по итогам собственной практики

Источник: составлено автором по данным контент-анализа нормативных документов.

Сопоставление четырёх таблиц обнаруживает закономерность, ради которой и выстраивалась модель. Предметно-педагогический уровень, наиболее дефицитный по нормативной шкале, обеспечивается не первой и не второй группами ресурсов, а связкой коммуникативно-продуктивных ресурсов и ресурсов конструирования среды – то есть теми, где обучающийся сам порождает методическое решение. Наращивание ресурсов предъявления и тренировки, которое чаще всего и понимается под цифровизацией подготовки, работает на нижние уровни и почти не сдвигает верхний. Отсюда объяснение исходного разрыва между технической беглостью и методической состоятельностью: подготовка насыщает те компоненты, которые проще наблюдать и оценивать, оставляя операционально-продуктивное ядро без адресного средства.

Модель делает видимой ещё одну асимметрию. Мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный компоненты в матрице обеспечиваются средствами, которые не требуют отдельного цифрового инструментария, – методическим кейсом и самоанализом. Их дефицит поэтому нельзя восполнить закупкой оборудования или подпиской на сервис, он снимается только перестройкой самих

учебных заданий. Это смещает акцент проектирования: узкое место готовности лежит не в оснащённости цифровой среды, а в характере профессионального действия, которое от обучающегося требуется. Пока задание удерживает будущего преподавателя в позиции пользователя готового контента, верхний уровень ИКТ-компетентности остаётся недостижимым независимо от богатства доступного инструментария.

Практическое следствие касается логики построения соответствующих модулей подготовки. Продуктивнее двигаться не от инструмента к методике, а от методической задачи к отбору инструмента: сначала коммуникативная задача и формируемый речевой навык, затем группа ресурсов, адекватная задаче, и лишь в последнюю очередь конкретный сервис, взаимозаменяемый внутри своей группы. При такой последовательности операционально-технологический компонент формируется в связке с когнитивно-лингводидактическим, а не в отрыве от него, и переход цифрового умения из пользовательской операции в методическое действие перестаёт быть случайным. По всей видимости, именно эта перестановка приоритетов, а не расширение перечня осваиваемых средств, определяет результативность подготовки на её верхнем уровне.

Модель допускает уровневое прочтение, полезное для оценивания. Нижний, адаптивный уровень готовности узнаётся по тому, что будущий преподаватель воспроизводит показанный образец применения ресурса, не отделяя средство от конкретного показанного случая. Репродуктивный уровень добавляет перенос образца на однотипную задачу при сохранении внешней опоры. Продуктивный уровень предполагает самостоятельный отбор ресурса под новую коммуникативную задачу и его адаптацию, а системный – способность выстроить последовательность ресурсов под цикл формирования умения и оценить её результат. Уровни различаются не объёмом освоенных сервисов, а мерой самостоятельности методического решения; между репродуктивным и продуктивным уровнями и проходит та граница, на которой подготовка чаще всего останавливается.

Уровневое прочтение объясняет, почему прирост оснащённости так слабо сказывается на итоговом результате. Добавление новых сервисов расширяет материал, на котором отрабатывается воспроизведение образца, и потому поднимает готовность в пределах двух нижних уровней. Переход к продуктивному уровню требует иного – передачи обучающемуся самой функции выбора, а её нельзя добавить извне вместе с очередным инструментом. Функция выбора формируется только там, где задание оставляет место для решения, и сворачивается там, где методический ход задан заранее. Тем самым сходятся три ранее обособленных наблюдения: несовпадение технической беглости и методической состоятельности, асимметрия нагрузки на операциональный компонент и остановка подготовки на репродуктивном уровне получают единое объяснение через характер требуемого от обучающегося действия.

Заключение

Разведение цифровой компетентности и готовности как потенциала и его актуализации даёт проектированию подготовки то, чего не давала ни одна из трёх исходных трактовок по отдельности. Компетентность описывает, чем выпускник располагает; готовность – приведёт ли он это в действие при конкретной лингводидактической задаче. Между ними нет автоматического перехода, и подготовка, нарастившая первое, вполне может не сдвинуть второе.

Четырёхкомпонентная структура готовности с закреплёнными функциями показывает, где именно локализуется затруднение. Ядро составляют когнитивно-лингводидактический и операционально-технологический компоненты, а наибольшую нагрузку несёт последний – перевод знания о ресурсе в методическое действие.

Соотнесение компонентов с типологией ресурсов и с нормативными уровнями ИКТ-компетентности обнаружило несовпадение привычного и результативного путей. Предметно-педагогический уровень обеспечивают коммуникативно-продуктивные ресурсы и ресурсы конструирования среды, тогда как насыщение подготовки ресурсами предъявления и тренировки работает лишь на нижние уровни. Уровневое прочтение модели уточняет вывод: прирост числа осваиваемых сервисов поднимает готовность в пределах адаптивного и репродуктивного уровней, а

переход к продуктивному и системному требует передачи будущему преподавателю функции методического выбора.

Из этого следует вывод о характере самого дефицита. Узкое место лежит не в оснащённости цифровой среды, а в позиции, которую задание отводит будущему преподавателю. Пока он остаётся пользователем готового контента, верхний уровень ИКТ-компетентности недостижим при любом объёме доступного инструментария; сдвиг наступает, когда методический отбор ресурса под коммуникативную задачу переходит в позицию самостоятельного профессионального действия обучающегося. Логика построения соответствующих модулей поэтому разворачивается от задачи к инструменту, а не от инструмента к задаче.

Предложенная модель служит рамкой для проектирования и оценивания подготовки языковика к работе с цифровыми образовательными ресурсами: она задаёт, что формировать, какими средствами и по какому наблюдаемому результату судить о продвижении. Наполнение матрицы конкретными заданиями и разработка измерителей по каждому компоненту составляют содержание её прикладного развёртывания.

Список литературы

1. Алипичев А.Ю., Кузнецов А.Н., Фирсова С.П. Принципы развития цифровой компетентности преподавателей иностранных языков // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2023. № 61. С. 136-155.
2. Безукладников В.К. Ретроспективный анализ подходов к определению понятия «лингвоцифровая компетенция будущего учителя иностранного языка» // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2024. № 17. С. 15-22.
3. Бурдынская С.П. Формирование цифровой компетентности преподавателя иностранного (английского) языка вуза // Образование и право. 2021. № 7. С. 205-210.
4. Дмитренко Т.А. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в условиях цифровизации языкового образования // Иностранные языки в школе. 2021. № 12. С. 41-48.
5. Ермошина М.А., Вертьянова А.А. Коммуникативно-цифровой модуль ядра высшего педагогического образования в подготовке будущего учителя иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2023. № 6. С. 72-77.
6. Казанская Е.В. Подготовка будущих педагогов иностранного языка в условиях цифровизации образования // Казанская наука. 2023. № 7. С. 15-17.
7. Левина Е.А. Формирование коммуникативной грамотности у будущих учителей иностранных языков с помощью цифровых ресурсов // Перспективы науки. 2022. № 6 (153). С. 116-119.
8. Мансурова С.Р., Храмова М.В. К вопросу о проблеме определения и формирования цифровых компетенций преподавателей иностранных языков // Современное педагогическое образование. 2024. № 10. С. 209-215.
9. Мурованая Н.Н., Тяллева И.А., Курбангалиева Ю.Ю. Развитие информационно-коммуникационной составляющей операционального компонента профессиональной компетенции будущего учителя иностранного языка в условиях дополнительной профессиональной подготовки // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2022. № 3 (59). С. 42-47.
10. Пчелинцева И.Г., Чумакова А.В. Готовность преподавателя иностранного языка к цифровой трансформации образования в техническом университете // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 9-2. С. 117-120.
11. Хрулёва А.А. Использование цифровых образовательных ресурсов в обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-1. С. 308-310.
12. Цыбанёва В.А., Серединцева А.С., Малетина О.А. Иностранный язык как средство формирования цифровой компетентности будущего учителя иностранного языка // Современные наукоемкие технологии. 2025. № 5. С. 223-230.

13. Шкабара И.Е. Подготовка будущего учителя иностранного языка к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2023. № 4 (60). С. 147-156.

14. Шумилова Е.А., Грищенко В.И. Современное состояние проблемы формирования готовности будущих педагогов к использованию технологий конструирования цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. Образование. 2024. № 2 (118). С. 33-41.

15. Юнгина А.Н., Евдокимова М.Г. Проблема формирования готовности будущего учителя иностранного языка к разработке цифровой лингвообразовательной среды // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2024. № 2 (54). С. 178-188.

Formation of readiness of future foreign language teachers to use digital educational resources in professional activity

Natalya N. Piven
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Social Sciences and Humanities
Pryazovskyi State Technical University – Branch of the National Research Moscow State University of Civil Engineering
Mariupol, Russia
piven.n4ta@yandex.ru
ORCID 0009-0000-0162-1421

Received 13.07.2026
Accepted 25.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/v1115-1388-9186-h
EDN OCYRWG
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 consolidation in the Federal State Educational Standard and the professional standard of the teacher of requirements for digital technology proficiency has changed the content of the language-profile graduate qualification, yet formal digital literacy and the ability to embed digital educational resources methodically into the teaching of speech activity diverge, while the conceptual apparatus remains inconsistent, since interpretations through competence, competency and readiness are used in parallel. The purpose is to construct a structural-functional model of the future foreign language teacher's readiness to apply digital educational resources that separates the adjacent concepts and is aligned with the current regulatory requirements. Conceptual-categorical analysis, content analysis of normative documents, comparative analysis of approaches and structural-functional modelling were applied. Readiness is distinguished from digital competence as an activity-personal formation actualising competence within a specific linguo-didactic task; motivational-value, cognitive-linguodidactic, operational-technological and reflexive-evaluative components are identified, each with a leading function and observable indicators. A typology of resources by didactic purpose and a matrix relating normative benchmarks to the means of forming readiness are proposed. The subject-pedagogical level of ICT competence is reached not by expanding the instrumental repertoire but by transferring

the methodical selection of a resource for a communicative task into the position of the learner's independent professional action.

Keywords

readiness for professional activity, future foreign language teacher, digital educational resources, digital competence, linguodidactics, structural-functional model, professional training.

References

1. Alipichev A.Yu., Kuznetsov A.N., Firsova S.P. Principles of developing the digital competence of foreign language teachers // N.A. Dobrolyubov Nizhny Novgorod State Linguistic University Bulletin. 2023. № 61. pp. 136-155.
2. Bezukladnikov V.K. A retrospective analysis of approaches to defining the concept of linguo-digital competence of the future foreign language teacher // Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology. 2024. № 17. pp. 15-22.
3. Burdynskaya S.P. Forming the digital competence of a university teacher of a foreign (English) language // Education and Law. 2021. № 7. pp. 205-210.
4. Dmitrenko T.A. Professional training of the foreign language teacher in the context of digitalization of language education // Foreign Languages at School. 2021. № 12. pp. 41-48.
5. Ermoshina M.A., Vertyanova A.A. The communicative-digital module of the core of higher pedagogical education in preparing the future foreign language teacher // Foreign Languages at School. 2023. № 6. pp. 72-77.
6. Kazanskaya E.V. Preparing future foreign language teachers in the context of digitalization of education // Kazan Science. 2023. № 7. pp. 15-17.
7. Levina E.A. Forming the communicative literacy of future foreign language teachers by means of digital resources // Science Prospects. 2022. № 6 (153). pp. 116-119.
8. Mansurova S.R., Khramova M.V. On the problem of defining and forming the digital competencies of foreign language teachers // Modern Pedagogical Education. 2024. № 10. pp. 209-215.
9. Murovanaya N.N., Tyalleva I.A., Kurbangalieva Yu.Yu. Developing the information and communication constituent of the operational component of the future foreign language teacher's professional competence in supplementary professional training // Humanities (Yalta). 2022. № 3 (59). pp. 42-47.
10. Pchelintseva I.G., Chumakova A.V. The foreign language teacher's readiness for the digital transformation of education at a technical university // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2025. № 9-2. pp. 117-120.
11. Khruleva A.A. The use of digital educational resources in teaching a foreign language to students of non-linguistic training programmes // Problems of Modern Pedagogical Education. 2022. № 77-1. pp. 308-310.
12. Tsybaneva V.A., Seredintseva A.S., Maletina O.A. The foreign language as a means of forming the digital competence of the future foreign language teacher // Modern High Technologies. 2025. № 5. pp. 223-230.
13. Shkabara I.E. Preparing the future foreign language teacher for professional activity in the context of the digital transformation of education // Shadrinsk State Pedagogical University Bulletin. 2023. № 4 (60). pp. 147-156.
14. Shumilova E.A., Grishchenko V.I. The current state of the problem of forming the readiness of future teachers to use technologies for constructing digital educational resources in professional activity // Lugansk State Pedagogical University Bulletin. Series Pedagogical Sciences. Education. 2024. № 2 (118). pp. 33-41.
15. Yungina A.N., Evdokimova M.G. The problem of forming the future foreign language teacher's readiness to develop a digital linguo-educational environment // Moscow City Pedagogical University Bulletin. Series: Philology. Theory of Language. Language Education. 2024. № 2 (54). pp. 178-188.

Подготовка будущих учителей к использованию искусственного интеллекта в образовании

Тамара Евгеньевна Демидова
Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры Дошкольного, начального и специального образования
Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского
Брянск, Россия
demidova_te@mail.ru
ORCID 0000-0003-0939-9911

Александр Павлович Тонких
Кандидат физико-математических наук, профессор кафедры Дошкольного, начального и специального образования
Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского
Брянск, Россия
a_tonkih@mail.ru
ORCID 0000-0002-2140-8334

Ольга Валерьевна Голенкова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Дошкольного, начального и специального образования
Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского
Брянск, Россия
golenkova_olga@bk.ru
ORCID 0000-0002-2220-5643

Поступила в редакцию 04.03.2026
Принята 22.04.2026
Опубликована 30.05.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/c6558-7820-1653-f
EDN OBFDXR
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья раскрывает проблематику подготовки будущих учителей к продуктивному и этически ответственному использованию искусственного интеллекта в образовании в условиях ускоряющейся цифровой трансформации, когда технологические возможности опережают методическую готовность педагогов и требуют переопределения профессиональной роли учителя как проектировщика образовательной среды и критического модератора знаний. Представлена интерпретация готовности к применению ИИ как многокомпонентной структуры, включающей мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный компоненты, и показано, что высокая заинтересованность студентов в ИИ не конвертируется автоматически в понимание принципов работы генеративных моделей, ограничений их применимости и рисков некритичного доверия алгоритмической выдаче. На массиве данных, полученных в четырех университетах при участии 1458 респондентов и дополненных анализом более 300 методических разработок, выявлены устойчивые дефициты: доля низкого уровня когнитивной готовности достигает 48,28%, а операционально-деятельностной – 51,86% при сравнительно высоких мотивационных показателях (высокий уровень – 37,18%). Детализируется профильная специфика самооценки компетентности: гуманитарные направления демонстрируют

сильные позиции в генерации текстовых материалов, тогда как физико-математические – в анализе данных, однако для всех профилей характерны минимальные показатели по персонализации обучения и этической экспертизе, что указывает на слабое освоение наиболее педагогически значимых функций ИИ. Показана результативность внедрения модульной программы, ориентированной на промпт-инжиниринг, дидактику ИИ и этику данных: существенно снижены методические барьеры (непонимание педагогической целесообразности уменьшилось на 43,37 п.п.; дефицит методик оценивания – на 30,58 п.п.), а также психологический страх потери авторитета, при сохранении инерционных ограничений нормативного и технического характера и частичной устойчивости ценностных опасений дегуманизации. Материал статьи позволяет оценить релевантность предложенного системного и дифференцированного подхода к обновлению педагогического образования, акцентирующего переход от поверхностного освоения инструментов к формированию критической ИИ-грамотности, методического проектирования и культуры верификации, обеспечивающих гуманистический характер обучения в технологически насыщенной среде.

Ключевые слова
подготовка учителей, искусственный интеллект, ИИ-грамотность, дидактика ИИ, этика данных.

Введение

Современная образовательная парадигма претерпевает фундаментальные изменения, обусловленные стремительной интеграцией цифровых технологий в педагогический процесс, где особое место занимают системы на базе искусственного интеллекта. Трансформация дидактического пространства происходит не линейно, а экспоненциально, создавая разрыв между технологическими возможностями инструментов и методической готовностью преподавательского состава к их эффективному применению. Проблема заключается не столько в овладении техническим функционалом нейросетевых моделей или адаптивных платформ, сколько в переосмыслении роли учителя в условиях, когда монополия на знание и его первичную интерпретацию утрачивается. Образовательная среда эволюционирует в сложную экосистему, где взаимодействие «человек — искусственный интеллект» становится ключевым фактором успешности обучения (Перез Чернов, 2023). При этом наблюдается дефицит системных исследований, раскрывающих механизмы формирования профессиональных компетенций будущих педагогов в области этичного и продуктивного использования генеративных моделей. Осознание необходимости включения модулей по изучению искусственного интеллекта в программы подготовки педагогических кадров сталкивается с рядом противоречий, среди которых доминирует инерционность традиционных методических систем. Высшая школа, сохраняя академические традиции, вынуждена оперативно реагировать на вызовы, которые еще вчера казались футурологическими прогнозами. Речь идет о формировании нового типа педагогического мышления, способного не конкурировать с алгоритмами в скорости обработки данных, а использовать их как усилитель когнитивных способностей обучающихся (Сартаков, 2023). Важным аспектом является развитие критического отношения к результатам работы автоматизированных систем, поскольку слепое доверие алгоритмической выдаче несет в себе риски когнитивных искажений и потери субъектности в учебном процессе. Подготовка учителя, способного верифицировать контент и проектировать персонализированные траектории с помощью ИИ, становится приоритетной задачей. Глобальный контекст цифровизации диктует необходимость пересмотра содержания профессиональных стандартов и образовательных программ. Существующие подходы часто ограничиваются поверхностным знакомством с цифровыми инструментами, не затрагивая глубинные вопросы дидактической целесообразности их применения. Искусственный интеллект в образовании — это не просто набор сервисов для автоматизации рутины, а мощный инструмент педагогического дизайна, требующий от учителя понимания принципов машинного обучения хотя бы на концептуальном уровне (Пролыгин, 2025). Необходимо преодолеть технофобию, свойственную части педагогического сообщества, и трансформировать страх перед заменой учителя алгоритмом в уверенное владение инструментарием для решения педагогических задач высокой сложности. Исследовательский интерес смещается в

сторону изучения психолого-педагогических условий, при которых будущий учитель воспринимает ИИ как партнера в образовательном процессе. Это требует анализа не только когнитивной готовности, но и ценностно-смысловых установок студентов. Этические дилеммы, связанные с авторским правом, академической честностью и конфиденциальностью данных, выходят на первый план при внедрении интеллектуальных систем (Хохлова, 2025). Формирование культуры взаимодействия с искусственным интеллектом должно начинаться с первых курсов университета, пронизывая все виды учебной деятельности и педагогической практики. Только системный подход позволит вырастить поколение педагогов, готовых к работе в условиях неопределенности и технологической сингулярности.

Материалы и методы исследования В основу исследовательской стратегии положен комплексный подход, объединяющий теоретический анализ психолого-педагогической литературы и эмпирическое изучение готовности студентов педагогических направлений к профессиональной деятельности в условиях цифровизации. Базой для проведения исследования послужили четыре крупных государственных университета, реализующие программы подготовки по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки». Общий объем выборки составил 1458 респондентов, среди которых были студенты бакалавриата (3–4 курсы) и магистратуры, а также преподаватели методических дисциплин (Илюшин, 2025). Выборка формировалась методом стратифицированного отбора, что обеспечило репрезентативность данных по различным профилям подготовки: от гуманитарных до естественно-научных дисциплин. Методологический инструментарий включал в себя специально разработанные диагностические карты компетенций, модифицированные опросники цифровой грамотности DigCompEdu, адаптированные под специфику технологий искусственного интеллекта, а также анализ продуктов деятельности студентов в ходе педагогической практики. В процессе исследования было проанализировано более 300 методических разработок уроков и внеклассных мероприятий, спроектированных студентами с использованием нейросетевых инструментов. Для оценки качественных показателей применялись методы экспертных оценок и фокус-групповых интервью, позволяющие выявить глубинные установки и барьеры, препятствующие интеграции инновационных технологий (Антонова, 2025). Информационная база исследования опиралась на анализ нормативно-правовых актов в сфере цифровизации образования, федеральных государственных образовательных стандартов и рабочих программ дисциплин. Было изучено содержание 84 учебных курсов, направленных на развитие информационно-коммуникационных компетенций, на предмет наличия в них разделов, посвященных искусственному интеллекту. Математическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием пакетов статистического анализа, включая методы корреляционного анализа и оценки достоверности различий по t-критерию Стьюдента. Всего в рамках исследования было задействовано 48 библиографических источников и массив эмпирических данных, собранных в течение двух академических лет (Гераськина, 2024).

Результаты и обсуждение Интеграция технологий искусственного интеллекта в профессиональную подготовку учителя требует детального анализа исходного уровня компетентности обучающихся. Мы рассматриваем готовность будущих педагогов как многокомпонентную структуру, включающую мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный компоненты. Первичная диагностика выявила существенные диспропорции в развитии данных компонентов. В то время как большинство студентов демонстрируют высокий интерес к технологическим новинкам, их представления о педагогическом потенциале нейросетей часто остаются на уровне обывательского опыта использования развлекательных приложений. Для объективизации картины были выделены критерии, позволяющие оценить способность студентов не просто использовать готовые решения, но и методически обоснованно встраивать их в канву урока (Богатова, 2025). Особое внимание в ходе анализа уделялось выявлению корреляции между профилем подготовки студента и его восприимчивостью к алгоритмическим инструментам. Традиционное деление на «гуманитариев» и «технарей» в контексте генеративного ИИ становится менее очевидным, поскольку современные языковые модели открывают широкие возможности именно для филологических и исторических дисциплин. Тем не менее, барьеры технического характера сохраняются. Количественные показатели,

характеризующие уровни сформированности компонентов готовности к использованию ИИ на констатирующем этапе эксперимента, позволяют судить о наличии системных дефицитов в подготовке (табл. 1).

Таблица 1. Распределение уровней готовности будущих учителей к использованию ИИ по компонентам (в %)

Компоненты готовности	Уровень	Экспериментальная группа (n=732)	Контрольная группа (n=726)	Среднее значение по выборке
Мотивационно-ценностный	Низкий	18,44	19,15	18,79
	Средний	44,26	43,80	44,03
	Высокий	37,30	37,05	37,18
Когнитивный	Низкий	48,63	47,93	48,28
	Средний	36,07	37,19	36,63
	Высокий	15,30	14,88	15,09
Операционально-деятельностный	Низкий	52,19	51,52	51,86
	Средний	35,52	36,09	35,80
	Высокий	12,29	12,39	12,34

Анализ числовых данных демонстрирует явное противоречие между мотивационной заряженностью студентов и их реальными знаниями и умениями. Если высокий уровень мотивации фиксируется у более чем трети респондентов (37,18% в среднем), то когнитивный и операциональный компоненты показывают значительное отставание. Почти половина выборки (48,28%) находится на низком уровне когнитивной готовности, что свидетельствует о непонимании принципов функционирования генеративных моделей, ограничений их применения и этических рисков. Еще более критичная ситуация наблюдается в операционально-деятельностной сфере, где низкий уровень демонстрируют 51,86% студентов. Это указывает на то, что желание использовать технологии не подкреплено соответствующей инструментальной базой и методическими навыками. Различия между контрольной и экспериментальной группами на данном этапе статистически незначимы, что подтверждает однородность выборки и общность выявленной проблематики для всей системы педагогического образования (Гумерова, 2024).

Наблюдаемый разрыв обусловлен отсутствием в учебных планах специализированных дисциплин, направленных на развитие «ИИ-грамотности». Студенты, самостоятельно осваивающие инструменты, часто перенимают паттерны поверхностного взаимодействия с технологией, не углубляясь в дидактические нюансы. Высокий показатель среднего уровня мотивации (44,03%) является благоприятным прогностическим признаком, указывающим на потенциальную эффективность целенаправленного педагогического воздействия. Однако без системной поддержки этот интерес рискует трансформироваться в некритичное потребление цифрового контента или, наоборот, в разочарование из-за неспособности получить желаемый педагогический результат (Губина, 2025).

Далее необходимо рассмотреть, какие именно категории задач студенты готовы делегировать искусственному интеллекту или решать совместно с ним. Понимание функционального назначения ИИ варьируется от простой генерации наглядных материалов до сложного проектирования адаптивных тестов. Мы предложили респондентам оценить степень своей компетентности в решении конкретных педагогических задач с помощью ИИ по 10-балльной шкале. Это позволило выявить «зоны уверенности» и «зоны дефицита» в профессиональном сознании будущих учителей. Результаты ранжирования задач по степени освоения представлены ниже (табл. 2).

Таблица 2. Самооценка компетентности студентов в решении педагогических задач с помощью ИИ (средний балл, max=10)

Тип педагогической задачи	Естественно-научный профиль	Гуманитарный профиль	Начальное образование	Физико-математический профиль
Генерация визуального контента	6,42	7,15	6,89	5,94
Создание текстовых материалов (планы, сценарии)	5,18	7,83	6,12	5,05
Разработка проверочных заданий и тестов	5,93	6,21	5,74	6,88
Персонализация обучения (адаптивные треки)	2,87	3,14	2,65	4,12
Анализ данных успеваемости	4,56	2,98	3,41	6,75
Этическая экспертиза ИИ-контента	3,12	4,05	2,88	3,56

Математическая интерпретация представленных значений вскрывает интересную профильную дифференциацию. Гуманитарии демонстрируют явное преимущество в задачах, связанных с генерацией текстов (7,83 балла), что объясняется спецификой их подготовки и характером используемых больших языковых моделей. В то же время, задачи аналитического характера и работа с данными вызывают у них затруднения (2,98 балла), тогда как студенты физико-математического профиля чувствуют себя в этой области значительно увереннее (6,75 балла). Общим для всех профилей является критически низкий уровень компетенций в сфере персонализации обучения (средние значения варьируются от 2,65 до 4,12 балла) и этической экспертизы (от 2,88 до 4,05 балла). Это свидетельствует о том, что наиболее сложные и педагогически ценные функции ИИ остаются вне зоны ближайшего развития студентов (Тивьяева, 2025).

Разброс значений между профилями указывает на необходимость дифференцированного подхода к обучению. Нельзя применять унифицированную программу подготовки для филологов и математиков; требуются специализированные модули, учитывающие специфику предметной области. Высокие баллы по визуализации и генерации текста могут создавать иллюзию компетентности, однако без умения адаптировать контент под индивидуальные потребности ученика и оценивать его этичность, использование ИИ остается на уровне ремесленничества, а не профессионального мастерства. Особенно тревожным выглядит низкий балл по этической экспертизе у будущих учителей начальных классов (2,88), так как именно в работе с младшими школьниками вопросы безопасности контента стоят наиболее остро.

Внедрение экспериментальной программы, включающей модули по промпт-инжинирингу, этике данных и дидактике ИИ, позволило изменить структуру профессиональных установок студентов. Мы отслеживали динамику преодоления барьеров, препятствующих использованию технологий. Барьеры классифицировались на психологические (страх, неуверенность), методические (незнание как применить) и технические. Важно было понять, насколько обучение влияет на снижение тревожности и рост методической обоснованности действий. Сравнительные данные до и после обучения отражают эффективность разработанных подходов (Прохорова, 2024) (табл. 3).

Таблица 3. Динамика основных барьеров внедрения ИИ в образовательный процесс (доля студентов, отметивших фактор как значимый, %)

Категория барьера	Фактор влияния	Констатирующий этап	Контрольный этап (после обучения)	Динамика (п.п.)
Методические	Непонимание педагогической целесообразности	64,82	21,45	-43,37
	Отсутствие методик оценки результатов	58,91	28,33	-30,58
Психологические	Страх потери авторитета перед учениками	34,56	18,12	-16,44
	Опасение дегуманизации обучения	41,27	36,84	-4,43
Институциональные	Отсутствие регламентов и норм	72,14	69,55	-2,59
	Технические ограничения оборудования	55,38	53,92	-1,46

Анализ динамики показателей позволяет сделать вывод о неравномерном влиянии образовательной интервенции на различные группы барьеров. Наиболее существенные сдвиги зафиксированы в методическом кластере: доля студентов, не понимающих педагогическую целесообразность ИИ, снизилась на 43,37 процентных пункта, что является весьма значимым результатом. Это подтверждает тезис о том, что "страх технологии" часто маскирует отсутствие знаний о способах ее применения. Как только студент получает четкий алгоритм и методическое обоснование, уровень отторжения резко падает. Снижение страха потери авторитета на 16,44 п.п. также коррелирует с ростом профессиональной компетентности (Абдразаков, 2024).

Однако стоит отметить инерционность институциональных и некоторых психологических барьеров. Опасение дегуманизации обучения снизилось незначительно (всего на 4,43 п.п.), оставаясь на уровне 36,84%. Это говорит о том, что ценностные установки трансформируются медленнее, чем приобретаются инструментальные навыки, и требуют более глубокой философско-педагогической рефлексии. Фактически неизменными остались показатели, связанные с отсутствием регламентов (снижение на 2,59 п.п.) и техническими ограничениями (снижение на 1,46 п.п.), что логично, так как эти факторы лежат вне зоны влияния обучающей программы и относятся к внешним условиям среды. Тем не менее, осознание студентами того факта, что методическая грамотность может компенсировать часть технических и нормативных несовершенств, является важным качественным итогом эксперимента.

Обобщение полученных эмпирических данных свидетельствует о сложной, многовекторной природе процесса подготовки учителя к работе с интеллектуальными системами. Мы видим, что простое насыщение учебного плана технологическими дисциплинами не дает гарантированного результата без глубокой проработки методического и аксиологического аспектов. Студент должен пройти путь от "очарованного пользователя" до "критически мыслящего архитектора образовательной среды". Высокая гетерогенность исходного уровня цифровой грамотности требует внедрения адаптивных моделей обучения самих студентов, где ИИ выступает и как предмет изучения, и как средство обучения. Выявленные диспропорции в компетенциях между профилями подготовки указывают на необходимость отхода от универсализма в пользу контекстно-ориентированных задач, специфичных для каждой предметной области (Шемелова, 2024).

Заключение

Трансформация системы педагогического образования в контексте экспансии искусственного интеллекта представляет собой необратимый процесс, требующий не ситуативных реакций, а

стратегического переосмысления фундаментальных основ подготовки учителя. Результаты проведенного исследования убедительно доказывают, что готовность будущего педагога к использованию генеративных моделей и адаптивных систем не формируется стихийно. Она требует целенаправленного педагогического воздействия, сфокусированного на интеграции технологических навыков в структуру профессиональной деятельности. Ключевым вызовом становится преодоление методического вакуума, когда инструменты развиваются быстрее, чем способы их дидактического применения. Учитель новой формации должен обладать компетенцией «технологической интуиции», позволяющей оценивать уместность цифрового вмешательства в когнитивные процессы ученика.

Анализ динамики изменений в компетентностном профиле студентов показывает, что наиболее уязвимыми зонами остаются этическая экспертиза и навыки персонализации обучения. Техническая легкость использования современных нейросетей создает ложное ощущение доступности педагогического результата, что может привести к подмене глубокого обучения имитацией образовательной деятельности. Поэтому в программах подготовки акцент должен быть смещен с изучения функционала конкретных сервисов на освоение принципов промпт-инжиниринга, критического анализа данных и проектирования сценариев взаимодействия «ученик — ИИ — учитель». Только педагог, понимающий логику работы алгоритма, способен сохранить субъектную позицию и обеспечить гуманистический характер образования в цифровую эпоху.

Перспективы развития данной проблематики лежат в плоскости создания междисциплинарных образовательных модулей, объединяющих информатику, педагогическую психологию и частные методики. Необходимо переходить от модели трансляции знаний о технологиях к модели их деятельностного освоения в ходе квазипрофессиональной практики. Важным направлением становится разработка критериальной базы для оценки качества уроков и образовательных продуктов, созданных с применением искусственного интеллекта. Будущее педагогического образования связано с формированием культуры «сотворчества» с интеллектуальными системами, где учитель выступает не как конкурент машины, а как ее верификатор и смысловой модератор, обеспечивающий превращение информации в личностное знание обучающегося.

Список литературы

1. Абдразаков В.А., Харченко С.Н. Роль участия искусственного интеллекта в образовании // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 114-9. С. 172-174.
2. Антонова С.Ю. Подготовка педагогов к профессиональным конкурсам при помощи технологий искусственного интеллекта // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2025. № 6. С. 88-96.
3. Богатова С.М. Роль учителя в эпоху искусственного интеллекта: новые функции и возможности // Современное педагогическое образование. 2025. № 4. С. 18-21.
4. Гераськина И.Ю., Тарасова В.П. Применение искусственного интеллекта в работе педагога // Информационные технологии в образовании. 2024. № 7. С. 79-81.
5. Губина Н. Е. Применение технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе в системе среднего профессионального образования // Вестник Межрегионального открытого социального института. 2025. № 1(13). С. 39-45.
6. Гумерова Г.Х., Зарипова Р.С., Чентаева К.М. Использование достижений искусственного интеллекта в развитии современной педагогики // Экономика и управление: проблемы, решения. 2024. Т. 4. № 3(144). С. 115-121.
7. Илюшин Л.С., Торпашёва Н.А. Отношение учителей к применению технологий искусственного интеллекта в образовании // Педагогическое образование в России. 2025. № 4. С. 74-85.
8. Чернов А.Х., Барвенов С.А. Заменит ли искусственный интеллект преподавателя? // Педагогика информатики. 2023. № 1-2. С. 33-47.
9. Печерица Э.И. Педагогика сотворчества и технологии искусственного интеллекта в деятельности учителя // Hominum. 2025. № 2 (18). С. 295-311.

10. Пролыгин А.Н. Искусственный интеллект в образовании: дискурс зарубежных педагогических исследований // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2025. № 5. С. 55-60.

11. Прохорова М.П., Винникова И. С., Кузнецова Е.А. Отношение преподавателей вуза к применению искусственного интеллекта в образовательном процессе // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-2. С. 305-309.

12. Прудковских П.В., Тонких А.П. Нейросеть как инструмент для эффективного обучения математике // Образовательные технологии в современном учебно-воспитательном пространстве: мат. IV Науч.-прак. конф. студ. и препод. (8 апреля 2025 г., Брянск). Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2025. С. 130-134.

13. Сартаков И.В., Гаар Н.П., Локтионов А.А. Дисциплина по искусственному интеллекту в учебном процессе: взгляд студентов // Человеческий капитал. 2023. № 12-2(180). С. 148-155.

14. Тивьяева И.В., Михайлова С.В. Искусственный интеллект – дань моде или реальная помощь учителю? // Русская словесность. 2025. № 1. С. 3-10.

15. Хохлова Н. В. Использование технологии искусственного интеллекта в образовательной среде: взгляд педагогов-исследователей // Проектирование. Опыт. Результат. 2025. № 1. С. 111-114.

16. Шемелова Т.В., Маркович О.С. Структура и содержание онлайн-курса для поддержки изучения технологий искусственного интеллекта будущими учителями информатики // Информационные технологии в образовании. 2024. № 7. С. 338-341.

Preparing future teachers for the use of artificial intelligence in education

Tamara E. Demidova
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Preschool, Primary and Special Education
Petrovsky Bryansk State University
Bryansk, Russia
demidova_te@mail.ru
ORCID 0000-0003-0939-9911

Alexander P. Tonkikh
Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Professor of the Department of Preschool, Primary and Special Education
Petrovsky Bryansk State University
Bryansk, Russia
a_tonkih@mail.ru
ORCID 0000-0002-2140-8334

Olga V. Golenkova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool, Primary and Special Education
Petrovsky Bryansk State University
Bryansk, Russia
golenkova_olga@bk.ru
ORCID 0000-0002-2220-5643

Received 04.03.2026
Accepted 22.04.2026
Published 30.05.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/c6558-7820-1653-f
EDN OBFDXR
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article addresses the issue of preparing future teachers for productive and ethically responsible use of artificial intelligence in education amid accelerating digital transformation, where technological capabilities outpace teachers' methodological readiness and necessitate redefining the teacher's professional role as a designer of the educational environment and a critical moderator of knowledge. It presents an interpretation of readiness to apply AI as a multicomponent structure including motivational-value, cognitive, and operational-activity components, and demonstrates that high student interest in AI does not automatically translate into understanding the principles of operation of generative models, limitations of their applicability, and risks of uncritical trust in algorithmic output. Based on data obtained from four universities involving 1458 respondents and supplemented by analysis of over 300 methodological developments, persistent deficits are identified: the share of low cognitive readiness level reaches 48,28%, and operational-activity readiness – 51,86%, against relatively high motivational indicators (high level – 37,18%). The profile-specific features of self-assessment of competence are detailed: humanities directions demonstrate strong positions in generating textual materials, while physics-mathematics directions – in data analysis; however, all profiles are characterized by minimal indicators in learning personalization and ethical expertise, indicating weak mastery of the most pedagogically significant AI functions. The effectiveness of implementing a modular program oriented toward prompt engineering, AI didactics, and data ethics is shown: methodological barriers are substantially reduced (misunderstanding of pedagogical expediency decreased by 43.37 p.p.; deficit of assessment methods – by 30.58 p.p.), as well as psychological fear of losing authority, while preserving inertial constraints of a normative and technical nature and partial persistence of value concerns about dehumanization. The article's material allows evaluating the relevance of the proposed systemic and differentiated approach to updating pedagogical education, emphasizing the transition from superficial mastery of tools to forming critical AI literacy, methodological design, and a culture of verification that ensure the humanistic nature of learning in a technologically saturated environment.

Keywords

teacher training, artificial intelligence, AI literacy, AI didactics, data ethics.

References

1. Abdrazakov V.A., Kharchenko S.N. The role of artificial intelligence participation in education // Trends in the development of science and education. 2024. № 114-9. pp. 172-174.
2. Antonova S.Yu. Training teachers for professional competitions using artificial intelligence technologies // Quality management in education: theory and practice of effective administration. 2025. № 6. pp. 88-96.
3. Bogatova S.M. The role of the teacher in the era of artificial intelligence: new functions and opportunities // Modern pedagogical education. 2025. № 4. pp. 18-21.
4. Geras'kina I.Yu., Tarasova V.P. Application of artificial intelligence in the work of a teacher // Information technologies in education. 2024. № 7. pp. 79-81.
5. Gubina N.E. Application of artificial intelligence technologies in the educational process in the system of secondary vocational education // Interregional Open Social Institute bulletin. 2025. № 1(13). pp. 39-45.
6. Gumerova G.Kh., Zaripova R.S., Chentaeva K.M. Using the achievements of artificial intelligence in the development of modern pedagogy // Economics and management: problems, solutions. 2024. Vol. 4. № 3(144). pp. 115-121.

7. Ilyushin L.S., Torpashyova N.A. Teachers' attitudes toward applying artificial intelligence technologies in education // Pedagogical education in Russia. 2025. No. 4. pp. 74-85.

8. Chernov A.Kh., Barvenov S.A. Will artificial intelligence replace the teacher? // Pedagogy of informatics. 2023. № 1-2. pp. 33-47.

9. Pecheritsa E.I. Pedagogy of co-creation and artificial intelligence technologies in teacher activity // Hominum. 2025. № 2(18). pp. 295-311.

10. Prolygin A.N. Artificial intelligence in education: discourse of foreign pedagogical research // Quality management in education: theory and practice of effective administration. 2025. № 5. pp. 55-60.

11. Prokhorova M.P., Vinnikova I.S., Kuznetsova E.A. University teachers' attitudes toward applying artificial intelligence in the educational process // Problems of modern pedagogical education. 2024. № 84-2. pp. 305-309.

12. Prudkovskikh P.V., Tonkikh A.P. Neural network as a tool for effective mathematics learning // Educational technologies in the modern educational space: mat. of the IV Scien. and prac. conf. of stud. and teachers (April 8, 2025, Bryansk). Kirov: Interregional Center for Innovative Technologies in Education, 2025. pp. 130-134.

13. Sartakov I.V., Gaar N.P., Loktionov A.A. A discipline on artificial intelligence in the educational process: students' perspective // Human capital. 2023. № 12-2(180). pp. 148-155.

14. Tiv'yaeva I.V., Mikhailova S.V. Artificial intelligence – a tribute to fashion or real help for the teacher? // Russian literature. 2025. № 1. pp. 3-10.

15. Khokhlova N.V. Using artificial intelligence technology in the educational environment: the perspective of teacher-researchers // Design. Experience. Result. 2025. № 1. pp. 111-114.

16. Shemelova T.V., Markovich O.S. Structure and content of an online course to support the study of artificial intelligence technologies by future computer science teachers // Information technologies in education. 2024. № 7. pp. 338-341.

Некоторые аспекты профессионально ориентированной подготовки будущих социальных работников к противодействию деструктивному информационно-психологическому воздействию на граждан

Андрей Андреевич Васюк
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Психологии образования и социальных технологий
Луганский государственный педагогический университет
Луганск, Россия
andreyvasyuk@yandex.ru
ORCID 0009-0004-2011-9129

Поступила в редакцию 19.07.2026
Принята 20.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/v7384-2160-3024-w
EDN NOPWLK
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается проблема профессионально ориентированной подготовки будущих социальных работников к противодействию деструктивному информационно-психологическому воздействию на граждан. Актуальность исследования обусловлена расширением цифровой среды, ростом манипулятивных практик, распространением недостоверной информации, кибербуллинга, интернет-мошенничества и иных воздействий, особенно опасных для уязвимых категорий населения. Цель статьи – обосновать содержательную логику интеграции учебного материала по противодействию деструктивному информационно-психологическому воздействию в профессиональную подготовку студентов направления 39.03.02 «Социальная работа». Методологическую основу исследования составили анализ научной литературы, содержательный анализ рабочих программ дисциплин, педагогическое проектирование и обобщение опыта кафедры социальной работы. Представлены направления обогащения дисциплин «Технологии социальной работы», «Социальная геронтология», «Психология социальной деятельности», «Конфликтология в социальной работе» и «Социальная работа с молодежью». Научная новизна заключается в конкретизации междисциплинарного содержательного компонента, ориентированного на развитие у студентов диагностических, профилактических, коммуникативных и рефлексивных умений. Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенный содержательный компонент позволяет усилить профессиональную подготовку будущих социальных работников без изменения логики действующего учебного плана. Сделан вывод о необходимости системного включения рассматриваемой проблематики в подготовку социальных работников как условия повышения готовности к защите граждан от информационно-психологических угроз.

Ключевые слова

социальная работа, будущие социальные работники, деструктивное информационно-психологическое воздействие, информационно-психологическая безопасность, профессиональная подготовка, профилактика, цифровая среда, уязвимые категории населения.

Введение

Современная цифровая среда радикально изменила способы коммуникации, получения информации и социального взаимодействия. Наряду с расширением образовательных, профессиональных и коммуникативных возможностей она создала условия для более интенсивного распространения деструктивного информационно-психологического воздействия на личность, группу и общество. Такое воздействие может проявляться в распространении недостоверной информации, манипулятивных сообщений, вовлечении граждан в деструктивные сообщества, кибербуллинге, интернет-мошенничестве, навязывании ложных ценностных ориентиров и провоцировании конфликтов в онлайн-среде (Зелинский, 2008; Грачев, 1999; Столяренко, 2019; Баранов, 2017).

Особую значимость данная проблема приобретает применительно к уязвимым категориям населения, с которыми непосредственно взаимодействуют специалисты социальной сферы. К таким категориям относятся дети и подростки, граждане пожилого и старого возраста, семьи, находящиеся в трудной жизненной ситуации, инвалиды, безработные, малообеспеченные граждане, лица, испытывающие дефицит социальной поддержки. Наличие жизненных трудностей, возрастных, психологических или социальных ограничений повышает восприимчивость человека к манипулятивному воздействию, дезинформации, мошенническим схемам и конфликтогенному контенту (Скрипкина, 2022; Ильницкий, 2022).

В научной литературе проблема информационно-психологической безопасности личности рассматривается как междисциплинарная. Ее изучение связано с психологией, педагогикой, социальной работой, юриспруденцией, информационной безопасностью, политологией и медиакоммуникациями (Крамаренко, 2022; Рерке, 2022; Бродовская, 2023; Грачев, 1998). Вместе с тем в подготовке будущих социальных работников данная тематика пока не всегда получает достаточное содержательное раскрытие. Как правило, внимание уделяется общим технологиям социальной работы, психологической помощи и профилактике социальной дезадаптации, тогда как специальные вопросы распознавания, предупреждения и минимизации последствий деструктивного информационно-психологического воздействия остаются фрагментарными.

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной потребностью общества в специалистах социальной сферы, способных участвовать в защите граждан от деструктивных информационно-психологических воздействий, и недостаточной представленностью соответствующего содержания в профессиональной подготовке будущих социальных работников. Устранение данного противоречия требует не только отдельного информирования студентов о рисках цифровой среды, но и целенаправленного включения этой проблематики в содержание профессионально значимых учебных дисциплин.

Цель исследования – раскрыть содержательную логику профессионально ориентированной подготовки будущих социальных работников к противодействию деструктивному информационно-психологическому воздействию на граждан. Научная новизна статьи состоит в описании междисциплинарного содержательного компонента, который интегрируется в несколько учебных дисциплин и обеспечивает последовательное формирование знаний, умений и профессиональных ориентиров будущего социального работника в рассматриваемой сфере.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования выступили научные публикации по проблемам информационно-психологической безопасности, манипулятивного воздействия, кибербуллинга, интернет-мошенничества и профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, а также содержание рабочих программ дисциплин, реализуемых при подготовке студентов направления 39.03.02 «Социальная работа» в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Луганский государственный педагогический университет» (Васюк, 2025а; Васюк, 2025б).

В исследовании применялись теоретический анализ и обобщение научной литературы, содержательный анализ учебных дисциплин, педагогическое проектирование, систематизация тематических блоков и моделирование профессионально ориентированных учебных ситуаций. Такой

подход позволил определить, какие дисциплины обладают наибольшим потенциалом для включения материала, связанного с противодействием деструктивному информационно-психологическому воздействию на граждан.

Логика отбора содержания основывалась на трех критериях. Первый критерий – профессиональная значимость темы для будущего социального работника, то есть ее связь с реальными ситуациями взаимодействия с получателями социальных услуг. Второй критерий – соответствие содержания профилю конкретной дисциплины и месту дисциплины в учебном плане. Третий критерий – возможность формирования не только знаний, но и практических умений: распознавать признаки деструктивного воздействия, проводить профилактическую беседу, выбирать корректную технологию социальной работы, взаимодействовать с семьей, образовательной организацией, психологом, правоохранительными и иными структурами.

В качестве педагогической основы использовались интерактивные формы обучения: анализ кейсов, обсуждение профессиональных ситуаций, моделирование консультационной беседы, разработка профилактических рекомендаций, групповая экспертиза информационных материалов, рефлексивное обсуждение профессиональных затруднений (Горчакова, 2024). Данные формы были выбраны потому, что противодействие деструктивному информационно-психологическому воздействию требует от будущего специалиста не только теоретической осведомленности, но и способности действовать в неопределенных, эмоционально напряженных и социально чувствительных ситуациях.

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ показал, что подготовка будущих социальных работников к противодействию деструктивному информационно-психологическому воздействию должна строиться не как разовое тематическое включение, а как последовательное междисциплинарное насыщение нескольких профессионально значимых дисциплин. Такая логика позволяет перейти от общего понимания угроз к освоению конкретных технологий работы с разными категориями населения.

В дисциплину «Технологии социальной работы», изучаемую студентами на 2-3 курсах, был включен информационный блок «Методы и технологии противодействия информационно-психологическому воздействию на детей и подростков». Его содержание ориентировано на выявление возможностей базовых технологий социальной работы в профилактике и минимизации последствий деструктивного воздействия. Студенты рассматривают специфику отбора технологий в зависимости от категории получателей социальных услуг, характера угрозы, возраста клиента, семейной ситуации, уровня доверия к специалисту и степени вовлеченности человека в проблемную информационную среду.

В рамках указанного блока особое место занимает тема «Специфика отбора и применения технологий социальной работы, направленных на противодействие деструктивному информационно-психологическому воздействию на различные категории населения». Она позволяет показать, что социальный работник не заменяет психолога, юриста или специалиста по информационной безопасности, но способен выполнять важные функции раннего выявления, первичной профилактики, социального сопровождения, информирования, маршрутизации и поддержки гражданина в ситуации информационно-психологической уязвимости.

Следующая тема – «Особенности применения методов и технологий противодействия информационно-психологическому воздействию на детей и подростков в сети Интернет» – конкретизирует риски, связанные с цифровой социализацией молодежи. В ее содержание включены вопросы вовлечения подростков в деструктивные сообщества, распространения опасных моделей поведения, кибербуллинга, провокационных онлайн-игр, навязывания ложных ценностей, а также профилактики рискованного поведения в интернет-среде. Данная проблематика соотносится с исследованиями, в которых подчеркивается значимость профилактики кибербуллинга и деструктивных онлайн-практик в молодежной среде (Бочавер, 2014; Солдатова, 2019; Лазарева, 2021; Артамонова, 2021).

Отдельным направлением стало рассмотрение темы «Специфика применения методов и технологий в контексте противодействия вовлечению детей и подростков в террористическую и экстремистскую деятельность». Для будущих социальных работников важно понимать, что вовлечение молодежи в противоправную активность нередко начинается не с прямого призыва к действию, а с постепенного изменения эмоционального состояния, круга общения, системы значимых авторитетов и образа социальной реальности. В связи с этим социальный работник должен уметь замечать тревожные признаки, взаимодействовать с семьей и образовательной организацией, а также своевременно направлять ситуацию в компетентные структуры.

Дисциплина «Социальная геронтология» была дополнена темой «Особенности противодействия влиянию мошенников на людей пожилого и старого возраста средствами информационно-коммуникативного воздействия». Ее включение обусловлено тем, что граждане пожилого возраста часто становятся объектом телефонного и интернет-мошенничества, эмоционального давления, ложных сообщений о родственниках, банковских операциях, социальных выплатах и иных обстоятельствах. При изучении темы студенты анализируют психологические факторы доверчивости, одиночества, тревожности, дефицита цифровых навыков, а также осваивают способы профилактического информирования пожилых людей и членов их семей.

В дисциплину «Психология социальной деятельности» был включен блок «Психологические особенности манипуляции сознанием личности в информационном пространстве». Его первая тема – «Особенности манипуляции сознанием личности современными средствами информационно-психологического воздействия» – раскрывает понятие психологической манипуляции, механизмы внушения, эмоционального заражения, давления авторитетом, подмены смыслов, повторения и фрагментации информации. Такой материал позволяет студентам связать общепсихологические знания с профессиональной задачей помощи человеку, оказавшемуся под влиянием деструктивного информационного контента (Доценко, 2003; Кара-Мурза, 2005).

Вторая тема данного блока – «Психология социальной работы с личностью и группой, попавших под влияние деструктивного информационно-психологического воздействия» – ориентирована на анализ ситуаций, в которых воздействие уже привело к изменениям поведения, ценностных ориентаций, социальных связей или эмоционального состояния клиента. При ее изучении рассматриваются вопросы помощи лицам, склонным к саморазрушительному поведению, вовлеченным в деструктивные интернет-сообщества, испытывающим давление со стороны группы или переживающим последствия травли в цифровой среде.

Третья тема – «Психологические аспекты буллинга, интернет-травли, доведения до суицида в социальных сетях и мессенджерах и способы противодействия» – помогает будущим социальным работникам осознать, что кибербуллинг является не только психологической, но и социальной проблемой. Его последствия могут проявляться в изоляции, снижении учебной и социальной активности, агрессии, тревожности, депрессивных реакциях и нарушении доверия к ближайшему окружению. Поэтому профилактика кибербуллинга требует межведомственного взаимодействия, включающего семью, образовательную организацию, психологическую службу и учреждения социальной защиты.

Завершающая тема дисциплины «Психология социальной деятельности» связана с рефлексивными умениями социального работника. Противодействие деструктивному информационно-психологическому воздействию невозможно свести к набору инструкций, поскольку специалист сталкивается с неоднозначными ситуациями, где необходимо учитывать возраст клиента, его жизненный опыт, эмоциональное состояние, степень доверия к специалисту и возможные правовые последствия. Поэтому рефлексия позволяет будущему социальному работнику оценивать собственные действия, избегать стигматизации клиента, корректно определять границы профессиональной компетентности и своевременно привлекать других специалистов.

В дисциплину «Конфликтология в социальной работе» была внедрена тема «Конфликты в информационном пространстве, профилактика и способы устранения». Ее значимость определяется тем, что многие социальные конфликты сегодня развиваются в гибридной форме: начинаются в офлайн-коммуникации, продолжаются в социальных сетях и мессенджерах, а затем возвращаются в

непосредственное взаимодействие. Будущий социальный работник должен понимать механизмы эскалации таких конфликтов, роль публичности, анонимности, групповой поддержки, провокационных комментариев и эмоционально окрашенного контента.

Тема «Проблемы социализации молодежи в условиях деструктивного информационно-психологического воздействия» была интегрирована в дисциплину «Социальная работа с молодежью». Она ориентирована на анализ молодежи как категории населения, активно включенной в цифровое пространство и одновременно подверженной влиянию групповых норм, онлайн-авторитетов, визуального контента и сетевых сообществ. В ходе изучения темы студенты рассматривают риски искажения ценностных ориентиров, формирования девиантных установок, вовлечения в деструктивные практики, а также возможности социально-педагогической профилактики (Быков, 2020).

Обобщенно интеграция тематического материала в профессиональную подготовку будущих социальных работников может быть представлена следующим образом.

Таблица 1. Содержательная интеграция проблематики противодействия деструктивному информационно-психологическому воздействию в учебные дисциплины

Учебная дисциплина	Интегрированное содержание	Профессиональный результат
Технологии социальной работы	Методы и технологии противодействия информационно-психологическому воздействию на детей, подростков и иные категории населения	Умение подбирать технологии социальной работы с учетом характера угрозы и особенностей клиента
Социальная геронтология	Профилактика влияния мошенников на людей пожилого и старого возраста средствами информационно-коммуникативного воздействия	Готовность проводить профилактическое информирование и социальное сопровождение пожилых граждан
Психология социальной деятельности	Манипуляция сознанием, кибербуллинг, интернет-травля, работа с лицами и группами, попавшими под деструктивное воздействие	Развитие диагностических, коммуникативных и рефлексивных умений
Конфликтология в социальной работе	Конфликты в информационном пространстве, их профилактика и способы устранения	Понимание механизмов сетевой эскалации конфликтов и способов профилактики
Социальная работа с молодежью	Проблемы социализации молодежи в условиях деструктивного информационно-психологического воздействия	Умение выявлять риски цифровой социализации и проектировать профилактическую работу

Представленная логика показывает, что содержательный компонент подготовки должен охватывать когнитивный, операциональный, ценностно-мотивационный и рефлексивный аспекты. Когнитивный аспект связан с пониманием сущности информационно-психологического воздействия, его каналов, субъектов, приемов и последствий. Операциональный аспект выражается в умении применять технологии социальной работы для профилактики и минимизации последствий воздействия. Ценностно-мотивационный аспект предполагает осознание социальной значимости защиты граждан от деструктивных влияний. Рефлексивный аспект обеспечивает способность будущего специалиста анализировать собственные профессиональные действия и определять границы компетентности.

Важным результатом интеграции указанного содержания становится изменение профессиональной позиции студента. Будущий социальный работник начинает рассматривать цифровую среду не только как пространство коммуникации и получения информации, но и как источник социальных рисков, способных усиливать трудную жизненную ситуацию клиента. Такое понимание

расширяет профессиональный горизонт социальной работы и позволяет рассматривать противодействие деструктивному информационно-психологическому воздействию как часть профилактической, консультативной и сопровождающей деятельности.

При этом необходимо подчеркнуть, что предложенный подход не подменяет специальную подготовку психологов, юристов или специалистов по информационной безопасности (Полякова, 2022; Ламонина, 2023). Его назначение состоит в формировании у будущего социального работника готовности своевременно распознавать проблему, корректно выстраивать первичное взаимодействие с гражданином, снижать риск вторичной травматизации, проводить профилактическое информирование и обеспечивать межведомственную маршрутизацию. Именно такая позиция соответствует реальной практике социальной работы, где специалист часто становится первым профессионалом, к которому обращается человек или семья, столкнувшиеся с последствиями деструктивного воздействия.

Заключение

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что профессионально ориентированная подготовка будущих социальных работников к противодействию деструктивному информационно-психологическому воздействию должна иметь системный, междисциплинарный и практико-ориентированный характер. Наиболее продуктивным является не создание изолированного учебного элемента, а последовательное включение соответствующего содержания в дисциплины, которые уже формируют профессиональные знания, умения и ценностные ориентиры будущего специалиста.

Включение рассматриваемой проблематики в дисциплины «Технологии социальной работы», «Социальная геронтология», «Психология социальной деятельности», «Конфликтология в социальной работе» и «Социальная работа с молодежью» обеспечивает постепенное освоение студентами ключевых аспектов будущей деятельности: понимание природы деструктивного воздействия; распознавание признаков информационно-психологической уязвимости; выбор технологий социальной работы с разными категориями граждан; профилактика конфликтов и кибербуллинга; помощь пожилым людям, подросткам и молодежи; развитие рефлексивной позиции специалиста.

Практическая значимость предложенного подхода состоит в том, что он позволяет усилить подготовку будущих социальных работников без разрушения логики действующего учебного плана. Интеграция тематических блоков в содержание профессиональных дисциплин делает подготовку более адресной, приближенной к реальным социальным рискам и ориентированной на защиту граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой диагностического инструментария оценки готовности студентов к противодействию деструктивному информационно-психологическому воздействию и экспериментальной проверкой эффективности предложенного содержательного компонента.

Список литературы

1. Артамонова Е.Г., Ефимова О.Е., Калинина Н.В., Салахова Е.Б. Обеспечение психологической безопасности в детско-подростковой среде: методические рекомендации для психологов общеобразовательных организаций. 2-е изд. Москва: Группа МДВ, 2021. 52 с.
2. Баранов Е.Г. Информационно-психологическое воздействие: сущность и психологическое содержание // Национальный психологический журнал. 2017. № 1 (25). С. 25-31.
3. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 3. С. 177-191.
4. Бродовская Е.В., Парма Р.В., Лукушин В.А., Склярова Н.Ю. Деструктивное информационно-психологическое воздействие на молодежь России в социальных медиа (по материалам круглого стола) // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2023. Т. 13. № 2. С. 12-18.

5. Быков И.А., Медведева М.В. Медиаграмотность как часть системы информационной безопасности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. 2020. № 1. С. 24-32.

6. Васюк А.А. Методический инструментарий противостояния деструктивному информационно-психологическому воздействию в подготовке специалистов социальной сферы // Педагогика и просвещение. 2025. № 3. С. 53-66.

7. Васюк А.А. Роль социальных работников в обеспечении информационной безопасности получателя социальных услуг // Актуальные проблемы современного социального знания: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Красноярск, 29 мая 2025 года. Красноярск: Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, 2025. С. 19-23.

8. Горчакова О.Ю., Ливенцова Е.Ю., Ларионова А.В. Образовательная игра как практика развития навыков критического мышления студентов в отношении манипуляций в сети Интернет // Перспективы науки и образования. 2024. № 2 (68). С. 147-168.

9. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. Москва: РАГС, 1998. 120 с.

10. Грачев Г.В., Мельник И.К. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. Москва: Институт философии РАН, 1999. 230 с (+5 с. Прил.).

11. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. 3-е изд., испр. и перераб. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 304 с.

12. Зелинский С.А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание: средства массовой коммуникации, информации и пропаганды как проводник манипулятивных методик воздействия на подсознание и моделирования поступков индивида и масс. Санкт-Петербург: Скифия, 2008. 403 с.

13. Ильницкий А.М. Стратегия ментальной безопасности России // Военная мысль. 2022. № 4. С. 24-35.

14. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. Москва: Эксмо, 2005. 832 с.

15. Крамаренко Н.С. Информационно-психологическая безопасность личности: развитие исследовательских позиций // Педагогика. 2022. № 7. С. 25-30.

16. Лазарева И.Ю. Профилактика деструктивного информационно-психологического воздействия на молодежь в сети Интернет // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2021. Т. 26. № 4 (87). С. 416-422.

17. Ламонина Л.В., Смирнова О.Б. К вопросу о применении искусственного интеллекта в обеспечении информационной безопасности // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2023. № 3(34).

18. Полякова Т.А., Минбалеев А.В., Чеботарева А.А. Формирование системы правового регулирования обеспечения информационной безопасности в условиях больших вызовов в глобальном информационном обществе. Саратов: Амирит, 2022. 332 с.

19. Рерке В.И., Бубнова И.С., Демаков В.И. Информационно-психологическая безопасность как научно-исследовательская дефиниция // Научно-педагогическое обозрение. 2022. № 5 (45). С. 202-211.

20. Скрипкина Т.П., Макаренков А.А. Анализ деструктивного информационно-психологического воздействия посредством телекоммуникационных технологий на российских пользователей // Российский социально-гуманитарный журнал. 2022. № 4. С. 165-175.

21. Солдатова Г.У., Ярмина А.Н. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания // Национальный психологический журнал. 2019. № 3 (35). С. 17-31.

22. Столяренко А.М., Сердюк Н.В., Вахнина В.В., Боева О.М., Грищенко Л.Л. Психологические аспекты деструктивного информационно-психологического воздействия // Психология и право. 2019. Т. 9. № 4. С. 75-89.

Some aspects of professionally oriented training of future social workers to counter destructive informational and psychological influence on citizens

Andrey A. Vasyuk
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educational Psychology and Social Technologies
Lugansk State Pedagogical University
Lugansk, Russia
andreyvasyuk@yandex.ru
ORCID 0009-0004-2011-9129

Received 19.07.2026
Accepted 20.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/v7384-2160-3024-w
EDN NOPWLK
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the problem of professionally oriented training of future social workers to counter destructive informational and psychological influence on citizens. The relevance of the study is determined by the expansion of the digital environment, the growth of manipulative practices, the spread of unreliable information, cyberbullying, Internet fraud and other influences that are especially dangerous for vulnerable groups of the population. The purpose of the article is to substantiate the content logic of integrating educational material on countering destructive informational and psychological influence into the professional training of students majoring in Social Work. The methodological basis of the study includes analysis of scientific literature, content analysis of working syllabi, pedagogical design and generalization of the experience of the Department of Social Work. The paper presents the main directions for enriching the disciplines «Technologies of Social Work», «Social Gerontology», «Psychology of Social Activity», «Conflictology in Social Work» and «Social Work with Youth». The scientific novelty lies in specifying an interdisciplinary content component aimed at developing diagnostic, preventive, communicative and reflexive skills of students. The practical significance of the study lies in the fact that the proposed content component makes it possible to strengthen the professional training of future social workers without changing the logic of the current curriculum. The author concludes that this topic should be systematically included in social work training as a condition for increasing readiness to protect citizens from informational and psychological threats.

Keywords

social work, future social workers, destructive informational and psychological influence, informational and psychological security, professional training, prevention, digital environment, vulnerable groups.

References

1. Artamonova E.G., Efimova O.E., Kalinina N.V., Salakhova E.B. Ensuring psychological safety in the child and adolescent environment: methodological recommendations for psychologists of general education organizations. 2nd ed. Moscow: The Ministry of Internal Affairs Group, 2021. 52 p.
2. Baranov E.G. Informational and psychological influence: essence and psychological content // National Psychological Journal. 2017. № 1 (25). pp. 25-31.

3. Bochaver A.A., Khlomov K.D. Cyberbullying: bullying in the space of modern technologies // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2014. Vol. 11. № 3. pp. 177-191.

4. Brodovskaya E.V., Parma R.V., Lukushin V.A., Sklyarova N.Yu. Destructive informational and psychological influence on Russian youth in social media (based on the materials of a round table) // Humanities and Social Sciences. Financial University Bulletin. 2023. Vol. 13. № 2. pp. 12-18.

5. Bykov I.A., Medvedeva M.V. Media literacy as part of the information security system // Moscow Region State University Bulletin. Series: History and Political Sciences. 2020. № 1. pp. 24-32.

6. Vasyuk A.A. Methodological tools for countering destructive informational and psychological influence in the training of social sphere specialists // Pedagogy and Education. 2025. № 3. pp. 53-66.

7. Vasyuk A.A. The role of social workers in ensuring information security of social service recipients // Current Problems of Modern Social Knowledge: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (May 29, 2025, Krasnoyarsk). Krasnoyarsk: Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, 2025. pp. 19-23.

8. Gorchakova O.Yu., Liventsova E.Yu., Larionova A.V. Educational game as a practice for developing critical thinking skills of students regarding manipulation on the Internet // Perspectives of Science and Education. 2024. № 2 (68). pp. 147-168.

9. Grachev G.V. Information and psychological security of the individual: state and possibilities of psychological protection. Moscow: Russian Presidential Academy of Public Administration, 1998. 120 p.

10. Grachev G.V., Melnik I.K. Manipulation of personality: organization, methods and technologies of informational and psychological influence. Moscow: Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, 1999. 230 p (+5 pages of Appendix).

11. Dotsenko E.L. Psychology of manipulation: phenomena, mechanisms and protection. 3rd ed., rev. and exp. Saint Petersburg: Speech, 2003. 304 p.

12. Zelinskii S.A. Informational and psychological influence on mass consciousness: mass communication, information and propaganda media as a conduit of manipulative methods of influencing the subconscious and modeling the actions of an individual and the masses. Saint Petersburg: Skifiya, 2008. 403 p.

13. Ilnitskii A.M. Strategy of mental security of Russia // Military Thought. 2022. № 4. pp. 24-35.

14. Kara-Murza S.G. Manipulation of consciousness. Moscow: Eksmo, 2005. 832 p.

15. Kramarenko N.S. Information and psychological security of the individual: development of research positions // Pedagogy. 2022. № 7. pp. 25-30.

16. Lazareva I.Yu. Prevention of destructive informational and psychological influence on youth on the Internet // Psychopedagogy in Law Enforcement. 2021. Vol. 26. № 4 (87). pp. 416-422.

17. Lamonina L.V., Smirnova O.B. On the application of artificial intelligence in ensuring information security // Omsk State Agrarian University Electronic Scientific and Methodological Journal. 2023. № 3 (34).

18. Polyakova T.A., Minbaleev A.V., Chebotareva A.A. Formation of a system of legal regulation for ensuring information security under major challenges in the global information society. Saratov: Amirit, 2022. 332 p.

19. Rerke V.I., Bubnova I.S., Demakov V.I. Information and psychological security as a research definition // Pedagogical Review. 2022. № 5 (45). pp. 202-211.

20. Skripkina T.P., Makarenkov A.A. Analysis of destructive informational and psychological influence through telecommunication technologies on Russian users // Russian Social and Humanitarian Journal. 2022. № 4. pp. 165-175.

21. Soldatova G.U., Yarmina A.N. Cyberbullying: features, role structure, child-parent relationships and coping strategies // National Psychological Journal. 2019. № 3 (35). pp. 17-31.

22. Stolyarenko A.M., Serdyuk N.V., Vakhnina V.V., Boeva O.M., Grishchenko L.L. Psychological aspects of destructive informational and psychological influence // Psychology and Law. 2019. Vol. 9. № 4. pp. 75-89.

Подготовка специалистов нефтегазового профиля к деятельности в условиях производственного риска

Кристина Александровна Турянская
Старший преподаватель, специалист-эксперт
Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения
Санкт-Петербург, Россия
Kristina.turianskaia@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.07.2026
Принята 23.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.147:622.276
DOI 10.25726/m9479-1596-3961-l
EDN NGNVDI
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается проблема подготовки специалистов нефтегазового профиля к деятельности в условиях производственного риска. Обосновано, что формальное освоение требований охраны труда, промышленной безопасности и производственных инструкций не обеспечивает готовности обучающихся к безопасному действию в реальной производственной ситуации. Основное внимание уделено разрыву между нормативным знанием и способностью применять его при технологических отклонениях, неполной информации, ограничении времени и зависимости от действий других участников производственного процесса. На основе анализа научной литературы, исследований по рискологической компетенции, культуре безопасности, человеческому фактору и симуляционному обучению уточнено педагогическое содержание подготовки будущих специалистов нефтегазовой отрасли. Показано, что производственный риск должен изучаться не изолированно, а в связи со специальными дисциплинами, производственной практикой, профессиональной коммуникацией, анализом инцидентов и почти произошедших событий. Особое значение придается ситуационным заданиям, case-study, тренажерным упражнениям и дебрифингу, позволяющим оценивать не только знание правил, но и качество профессионального решения. Сделан вывод о необходимости перехода от проверки отдельных терминов и инструкций к оценке способности обучающегося действовать в рискосодержащей производственной ситуации.

Ключевые слова

нефтегазовое образование, производственный риск, профессиональная подготовка, промышленная безопасность, рискологическая компетенция, человеческий фактор, ситуационное обучение, культура безопасности.

Введение

Развитие нефтегазового производства сопровождается ростом техногенных рисков, значительная часть которых связана с действиями персонала: около 40% масштабных аварий в отрасли обусловлены неквалифицированными действиями работников (Федоров, 2021). Поэтому подготовка специалистов не должна сводиться к изучению требований охраны труда и производственных инструкций: будущий работник должен уметь применять эти требования в реальной рискосодержащей

ситуации – при неполной информации, технических отклонениях, ограничении времени и зависимости от действий других участников процесса.

Цель статьи – определить педагогическое содержание подготовки специалистов нефтегазового профиля к деятельности в условиях производственного риска через переход от формального усвоения требований безопасности к профессионально обоснованному действию в ситуации технологического отклонения, неполной информации и организационного давления.

Научная новизна исследования состоит в уточнении педагогического подхода к подготовке специалистов нефтегазового профиля: производственный риск рассматривается не как отдельный раздел охраны труда, а как условие профессиональной деятельности, требующее включения требований безопасности в анализ технологических операций, учебных ситуаций, производственной коммуникации и решений, принимаемых в условиях неопределенности.

Материалы и методы исследования

Исследование выполнено в логике теоретико-педагогического анализа работ, посвящённых профессиональному образованию, подготовке кадров нефтегазового профиля, рискологической компетенции, культуре безопасности, человеческому фактору и симуляционному обучению. Материалами исследования послужили диссертационные работы, статьи российских научных журналов, международные стандарты управления рисками и охраной труда, а также зарубежные публикации по safety culture, human reliability и обучению безопасному поведению в производственной среде.

При отборе источников учитывалась их связь с проблемой перехода от нормативного знания к профессиональному действию в условиях риска. В исследованиях по профессиональному образованию эта проблема уже обозначена: А.А. Головкина рассматривает рискологическую компетенцию как основание профессиональной безопасности бакалавров нефтегазовой отрасли (Головкина, 2016); Л.П. Репях связывает готовность персонала к ситуациям производственного риска с практико-ориентированным обучением в системе дополнительного профессионального образования (Репях, 2020); В.Г. Гладких и Т.В. Данилова показывают, что готовность будущих рабочих нефтегазовой отрасли к преодолению производственных рисков должна формироваться через освоение профессиональных действий, а не через отвлечённое знание об опасности (Гладких, 2024; Данилова, 2024). Эти работы позволили определить педагогический контекст исследования и рассматривать производственный риск не только как объект нормативного регулирования, но и как ситуацию профессионального выбора.

Нормативную основу исследования составил федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 21.03.01 «Нефтегазовое дело», утверждённый приказом Минобрнауки России от 09.02.2018 № 96. Обращение к данному документу обусловлено тем, что он задаёт не только структуру программы бакалавриата, но и рамку результатов подготовки выпускника. В стандарте программа представлена через блок дисциплин, практику и государственную итоговую аттестацию; при этом в составе подготовки предусмотрены учебная и производственная практики, а результаты освоения программы должны выражаться в сформированных компетенциях. Для темы настоящего исследования особенно значимы положения, связанные с безопасностью жизнедеятельности, принятием обоснованных технических решений, выбором безопасных технических средств и применением технической документации в соответствии с действующими нормативными правовыми актами (Приказ Минобрнауки России № 96, 2018).

Отдельное внимание было уделено противоречию между формальным освоением требований безопасности и реальной готовностью обучающегося действовать в рискосодержащей ситуации. В образовательной практике безопасность нередко сохраняет статус самостоятельного учебного блока: обучающийся знает виды инструктажей, обязанности работника, требования к средствам индивидуальной защиты, но не всегда понимает, как эти знания применяются внутри конкретной технологической операции.

Методологическую рамку исследования составили положения контекстного образования А.А. Вербицкого, согласно которым учебное содержание должно соотноситься с предметным и социальным контекстом будущей профессии (Вербицкий, 2017). Для подготовки специалистов нефтегазового

профиля это означает, что безопасность необходимо изучать не рядом с технологией, а внутри профессионального действия. Идеи Д. Колба об обучении через опыт использовались для обоснования роли практической ситуации, её последующего осмысления и повторного действия как условий устойчивого профессионального освоения (Kolb, 1984). Концепция Д. Шёна о рефлексивной практике позволила рассматривать профессиональное мышление специалиста в ситуации неопределённости, а не только выполнение заранее заданного алгоритма (Schön, 1983).

В работе применялись сравнительный анализ, педагогическая интерпретация и теоретическое обобщение. Сравнительный анализ позволил сопоставить российские исследования по подготовке специалистов нефтегазового профиля с положениями ISO 31000, ISO 45001 и руководством CCPS по риск-ориентированной процессной безопасности. Педагогическая интерпретация использовалась для перевода положений промышленной безопасности в содержание учебной работы: анализ производственных ситуаций, отработку профессиональной коммуникации, разбор инцидентов и почти произошедших событий, оценку решений в условиях неполной информации. Теоретическое обобщение позволило выделить те аспекты подготовки, которые непосредственно связаны с будущим профессиональным действием обучающихся и позволяют преодолеть разрыв между знанием требований безопасности и их применением в рискосодержащей производственной ситуации.

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ показывает, что подготовка к производственному риску не должна строиться вокруг увеличения объема сведений о безопасности. Существеннее то, как обучающийся использует эти сведения, когда условия выполнения операции становятся неустойчивыми. В нефтегазовой отрасли риск часто формируется постепенно: через неполную передачу смены, неясное распоряжение, изменение параметров, усталость, привычку действовать по ранее освоенному сценарию, недооценку малого отклонения. Поэтому обучение должно развивать способность видеть опасное развитие ситуации до того, как оно перейдет в инцидент.

Производственный риск необходимо изучать вместе с технологической операцией. Если бурение, эксплуатация скважин, транспортировка углеводородов, обслуживание оборудования или ремонтные работы рассматриваются только как последовательность технологических действий, безопасность остается внешним дополнением. Между тем именно внутри этой последовательности возникают рискосодержащие условия: операция начата без уточнения параметров, состояние оборудования принято, как исправное без проверки, зона работ подготовлена неполно, ответственность между участниками распределена неясно. Следовательно, специальные дисциплины должны включать вопросы о том, какие отклонения делают операцию опасной, какие сведения необходимо проверить до начала работы и какие действия недопустимы при изменении условий.

Не менее значим характер учебных заданий. Тест проверяет знание терминов и требований, но не показывает, способен ли обучающийся действовать безопасно. Для подготовки к производственному риску нужны задания с неполной информацией, конфликтом условий, необходимостью выбора и последующего обоснования. Case-study уже рассматривается в педагогических исследованиях как средство формирования рискологической компетенции будущих специалистов нефтегазовой отрасли (Днепров, 2015; Головкина, 2016). При этом кейс должен быть не пересказом аварии, а задачей на восстановление причинной цепочки: какие признаки риска были видны заранее, какие барьеры не сработали, какие действия работников усилили опасность, где следовало остановить операцию.

Особое место занимает профессиональная коммуникация. В условиях производственного риска ошибка нередко возникает не только из-за неверного индивидуального действия, но и из-за сбоя взаимодействия: смена не передала существенную информацию, исполнитель не уточнил распоряжение, работник заметил отклонение, но не сообщил о нем, группа продолжила работу из-за нежелания нарушить темп. Исследования культуры безопасности в нефтегазовой отрасли показывают связь безопасного поведения с управленческой поддержкой, участием работников, ясностью процедур и открытой коммуникацией (Rahim, 2024; Ehiaguina, 2024). Поэтому студент должен осваивать не только

техническое решение, но и профессиональную речь: как сообщить о риске, запросить уточнение, обосновать приостановку работы, зафиксировать опасное условие.

Человеческий фактор также должен быть предметом учебного анализа. Ошибка в рискосодержащей ситуации не всегда объясняется незнанием. Она может быть следствием усталости, монотонности, спешки, самоуверенности. Исследование A.S. Alroomi и S. Mohamed показывает, что профессиональные стрессоры, психическое состояние и усталость связаны с безопасным поведением работников нефтегазовой отрасли (Alroomi, 2021). Для педагогики это означает необходимость обсуждать условия, при которых правильное знание перестает регулировать действие. Будущий специалист должен понимать, что безопасное поведение требует не только знания инструкции, но и способности признать неопределенность, уточнить данные и не подменять проверку предположением.

Особое значение в подготовке будущих специалистов имеет разбор не только крупных аварий, но и тех ситуаций, которые не привели к тяжёлым последствиям лишь потому, что опасное развитие удалось вовремя остановить. В производственной практике такие случаи часто называют near miss, или «почти произошедшими событиями». Их педагогическая ценность состоит в том, что они позволяют увидеть риск на ранней стадии, когда он ещё не оформился в аварию. Это может быть нехарактерный шум оборудования, изменение давления, расхождение фактических условий с нарядом-допуском, отсутствие подтверждения выполненной операции, неполное ограждение зоны работ. При этом разбор подобных ситуаций не должен превращаться в поиск виновного. Для обучения важнее другое: почему тревожный сигнал не был замечен или был недооценён, какие решения принимались участниками работы, какие организационные условия сделали ошибку возможной и какие меры могли бы предотвратить её повторение.

Тренажёры и технологии виртуальной реальности заметно расширяют возможности такой подготовки. Их преимущество заключается в том, что они позволяют безопасно воспроизводить опасные или нештатные сценарии, которые невозможно полноценно отрабатывать на реальном производственном объекте. В современных исследованиях подчёркивается потенциал VR-технологий при обучении охране труда и действиям в условиях повышенной опасности (Bernabei, 2024). Однако сама по себе технология ещё не гарантирует педагогического результата. Если студент лишь наблюдает за смоделированной ситуацией, его участие остаётся в основном пассивным. Иначе работает сценарий, в котором обучающийся должен принять решение, увидеть его последствия, объяснить ход своих действий и затем обсудить ситуацию на дебрифинге. В этом случае симуляция перестаёт быть наглядной иллюстрацией и становится способом перевода знания в профессиональное действие.

Следовательно, подготовка специалистов нефтегазового профиля к работе в условиях производственного риска должна строиться на связи нескольких компонентов: технологической операции и возможных отклонений; нормативного требования и конкретной ситуации его применения; индивидуальной ответственности и взаимодействия в группе; производственного инцидента и тех человеческих, технических и организационных условий, которые ему предшествовали. При таком подходе безопасность воспринимается не как внешний контроль и не как формальное соблюдение инструкции, а как часть самой профессиональной деятельности.

Основная трудность подготовки связана с тем, что учебное знание нередко усваивается в одной форме, а реальное производственное действие требует другой. В аудитории студент чаще всего получает завершённую норму: правило, определение, порядок действий, перечень требований. На производстве ситуация редко бывает столь однозначной. Параметры могут меняться, информация поступает постепенно, ответственность распределяется между несколькими участниками, а решение иногда приходится принимать до того, как обстоятельства становятся полностью ясными. Поэтому подготовка к риску не может ограничиваться запоминанием правил. Она должна формировать умение действовать в условиях неопределённости, но при этом не выходить за пределы профессионального регламента.

В этой связи важно не подменять одну крайность другой. С одной стороны, недостаточно свести обучение к инструктажу и проверке знаний: в таком случае студент может знать правильный порядок действий, но не всегда распознаёт момент, когда этот порядок необходимо применить. С другой стороны,

нельзя превращать подготовку к риску в свободное обсуждение ситуаций без опоры на нормативные требования. Для нефтегазовой отрасли такая подмена особенно опасна, поскольку безопасность здесь во многом зависит от точного соблюдения процедур. Более продуктивным является соединение регламента и конкретной производственной ситуации. Обучающийся должен не только назвать требование, но и показать, как оно действует при отклонении от нормального хода работы.

Для настоящего исследования принципиально важно, что подготовка к безопасной деятельности должна входить в профессиональное становление будущего специалиста не как отдельная лекционная тема, а как постоянный элемент учебного процесса. Она может реализовываться через лабораторные задания, учебные ситуации, производственную практику, анализ кейсов, тренажёрные упражнения и последующее обсуждение принятых решений. Такой подход соотносится с идеями контекстного обучения: профессиональное знание становится содержательным тогда, когда оно осваивается в условиях, приближенных к будущей деятельности (Вербицкий, 2017).

Необходима и корректировка оценочных процедур. Проверка знаний остается обязательной, но не может быть единственным показателем готовности к деятельности в условиях риска. Более точными являются ситуационные задачи, в которых обучающийся должен распознать опасное условие, определить недостающую информацию, предложить безопасный порядок действий, обосновать остановку работы или обращение к ответственному лицу. Оценке подлежит не только правильность ответа, но и ход рассуждения: какие признаки замечены, какие последствия предвидены, какие альтернативы рассмотрены.

Производственная практика также требует содержательного усиления. Если она строится только как знакомство с рабочим местом и фиксация выполненных операций, ее педагогический потенциал используется неполно. Практика должна включать наблюдение за тем, как организуются допуск, передача информации, контроль состояния оборудования, реагирование на отклонения, применение средств защиты. В дневниках практики целесообразно фиксировать не только перечень работ, но и анализ ситуаций, в которых безопасность зависела от коммуникации, проверки условий или отказа от поспешного действия.

Такое понимание согласуется с логикой ФГОС ВО по направлению подготовки 21.03.01 «Нефтегазовое дело». Стандарт не сводит подготовку выпускника к освоению отдельной дисциплины по безопасности: в нём закреплены универсальные и общепрофессиональные компетенции, которые прямо связаны с анализом информации, выбором способов решения профессиональных задач, командным взаимодействием, созданием безопасных условий жизнедеятельности, принятием обоснованных технических решений и применением технической документации. Следовательно, подготовка к производственному риску может быть обоснована не как факультативное дополнение к образовательной программе, а как содержательная часть формирования компетенций, необходимых для профессиональной деятельности в нефтегазовой отрасли.

ФГОС по направлению подготовки 21.03.01 «Нефтегазовое дело» закрепляет не только теоретическую, но и практическую подготовку специалистов. В практический блок входят учебная и производственная практики, включая технологическую, проектную и преддипломную. Это позволяет включать работу с производственным риском не только в лекционные темы, но и в практико-ориентированные задания: анализ допуска к работам, разбор технических отклонений, оценку полноты исходной информации и обоснование безопасного порядка действий.

Ограничение исследования состоит в его теоретическом характере: в статье не представлены результаты педагогического эксперимента и не измеряется уровень готовности обучающихся к действиям в условиях риска. Дальнейшая работа может быть связана с разработкой ситуационных заданий для нефтегазового профиля, критериев оценки безопасного решения, сценариев дебрифинга и методических рекомендаций по включению таких ситуаций в специальные дисциплины.

Заключение

Подготовка специалистов нефтегазового профиля к деятельности в условиях производственного риска должна быть направлена на преодоление разрыва между знанием требований безопасности и

способностью применять их в конкретной производственной ситуации. Формальное усвоение правил необходимо, но оно не обеспечивает безопасного профессионального поведения, если обучающийся не умеет распознавать опасное отклонение, уточнять неполную информацию, сообщать о риске, останавливать небезопасное действие и анализировать последствия решения.

Производственный риск в нефтегазовой отрасли возникает внутри технологического процесса, поэтому его изучение не может быть изолировано от специальных дисциплин и практики. Риск-ориентированная подготовка должна включать анализ профессиональных ситуаций, работу с near miss, отработку коммуникации в смене, учет человеческого фактора, применение тренажеров и обязательный дебрифинг. Оценка результатов такой подготовки должна смещаться от проверки отдельных терминов к анализу качества решения в рискосодержащей ситуации.

Предложенный подход позволяет рассматривать безопасность не как внешний нормативный блок, а как способ профессионального действия будущего специалиста. Перспективы дальнейшего исследования связаны с эмпирической проверкой ситуационных заданий, разработкой диагностических материалов и изучением того, как обучающиеся переносят опыт риск-ориентированного обучения в условия производственной практики.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. Москва: МПГУ, 2017. 268 с.
2. Гладких В.Г., Данилова Т.В. Готовность будущих рабочих к преодолению производственных рисков нефтегазовой отрасли как компонент профессиональной готовности // Гуманитарно-педагогические исследования. 2024. Т. 8. № 1. С. 6-16.
3. Головкина А.А. Рискологическая компетенция в формировании профессиональной безопасности бакалавров нефтегазовой отрасли: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2016. 220 с.
4. Данилова Т.В. Педагогические условия формирования готовности будущих рабочих нефтегазовой отрасли к преодолению производственных рисков // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2024. № 3 (63). С. 180-186.
5. Днепров С.А., Головкина А.А. Рискологическая компетенция в формировании профессиональной безопасности бакалавров нефтегазовой отрасли с использованием кейс-стади // Высшее образование сегодня. 2015. № 12. С. 4-10.
6. Приказ Минобрнауки России от 09.02.2018 № 96 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 21.03.01 Нефтегазовое дело»: ред. от 27.02.2023 // garant.ru. 2018.
7. Репях Л.П. Формирование готовности персонала нефтегазовой отрасли к ситуациям производственного риска в дополнительном профессиональном образовании: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2020. 235 с.
8. Федоров А.В., Оспанов К.К., Ломаев Е.Н., Олешков А.М., Минцаев М.Ш. Анализ статистики и причинно-следственных связей аварий на объектах нефтеперерабатывающей и нефтехимической промышленности России и Казахстана // Технологии техносферной безопасности. 2021. № 2 (92). С. 156-168.
9. Alroomi A.S., Mohamed S. Occupational stressors and safety behaviour among oil and gas workers in Kuwait: the mediating role of mental health and fatigue // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18. № 21. Article 11700. pp. 1-22.
10. Bernabei M., Colabianchi S., Carli M., Costantino F., Ferrarotti A., Neri M., Stabile S. Enhancing occupational safety and health training: a guideline for virtual reality integration // IEEE Access. 2024. Vol. 12. pp. 154349-154364.
11. Ehiaguina E., Nnadi B.C., Rangarajan R., Moda H.M. Safety culture assessment in petroleum industry: cross sectional survey of workers safety performance in the Niger Delta Region, Nigeria // Safety in Extreme Environments. 2024. Vol. 6. pp. 235-247.

12. ISO 31000:2018. Risk management – Guidelines. Vernier (Geneva): International Organization for Standardization, 2018.
13. ISO 45001:2018. Occupational health and safety management systems – Requirements with guidance for use. Vernier (Geneva): International Organization for Standardization, 2018.
14. Kolb D.A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984. xiii, 256 p.
15. Rahim H., Dapari R., Che Dom N., Mohd Noor M.I. Decoding stakeholder priorities of safety culture preferences in the oil and gas industry // Scientific Reports. 2024. Vol. 14. Article 20735.
16. Schön D.A. The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983. x, 374 p.

Training specialists in the oil and gas sector for professional activity under conditions of occupational risk

Kristina A. Turianskaia
Senior Lecturer, Specialist-expert
Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation
Saint Petersburg, Russia
e-mail: Kristina.turianskaia@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.07.2026
Accepted 23.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.147:622.276
DOI 10.25726/m9479-1596-3961-l
EDN NGNVDI
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the problem of training oil and gas specialists for professional activity under conditions of occupational risk. It is argued that the formal acquisition of occupational safety requirements, industrial safety regulations and production instructions does not ensure students' readiness for safe action in real production situations. The main focus is placed on the gap between normative knowledge and the ability to apply it in cases of technological deviation, incomplete information, time pressure and dependence on the actions of other participants in the production process. Based on the analysis of scientific literature, studies on risk-related competence, safety culture, the human factor and simulation-based training, the pedagogical content of training future oil and gas specialists is clarified. The article shows that occupational risk should not be studied in isolation, but in connection with specialized disciplines, industrial practice, professional communication, analysis of incidents and near-miss situations. Special attention is given to situational tasks, case studies, simulator-based exercises and debriefing, which make it possible to assess not only knowledge of safety rules, but also the quality of professional decision-making. The conclusion is made that assessment should shift from checking individual terms and instructions to evaluating students' ability to act in risk-related production situations.

Keywords

oil and gas education, occupational risk, professional training, industrial safety, risk-related competence, human factor, situational learning, safety culture.

References

1. Verbitskiy A.A. Theory and technologies of contextual education: a textbook. Moscow: Moscow Pedagogical State University, 2017. 268 p.
2. Gladkikh V.G., Danilova T.V. Readiness of future workers to overcome occupational risks in the oil and gas industry as a component of professional readiness // Humanitarian and Pedagogical Research. 2024. Vol. 8. № 1. pp. 6-16.
3. Golovkina A.A. Risk-related competence in the formation of professional safety of bachelors in the oil and gas industry: cand. scien. (pedagogy) thesis: 13.00.08. Yekaterinburg, 2016. 220 p.
4. Danilova T.V. Pedagogical conditions for forming the readiness of future oil and gas industry workers to overcome occupational risks // Shadrinsk State Pedagogical University Bulletin. 2024. № 3 (63). pp. 180-186.
5. Dneprov S.A., Golovkina A.A. Risk-related competence in the formation of professional safety of bachelors in the oil and gas industry using case study // Higher Education Today. 2015. № 12. pp. 4-10.
6. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of 09.02.2018 № 96 «On approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education – bachelor's degree in the field of study 21.03.01 Oil and Gas Engineering»: as amended on 27.02.2023 // garant. 2018.
7. Repyakh L.P. Formation of oil and gas industry personnel readiness for occupational risk situations in additional professional education: cand. scien. (pedagogy) thesis: 13.00.08. Orenburg, 2020. 235 p.
8. Fedorov A.V., Ospanov K.K., Lomaev E.N., Oleshkov A.M., Mintsaev M.Sh. Analysis of statistics and cause-and-effect relationships of accidents at oil refining and petrochemical industry facilities in Russia and Kazakhstan // Technologies of Technosphere Safety. 2021. № 2 (92). pp. 156-168.
9. Alroomi A.S., Mohamed S. Occupational stressors and safety behaviour among oil and gas workers in Kuwait: the mediating role of mental health and fatigue // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18. № 21. Article 11700. pp. 1-22.
10. Bernabei M., Colabianchi S., Carli M., Costantino F., Ferrarotti A., Neri M., Stabile S. Enhancing occupational safety and health training: a guideline for virtual reality integration // IEEE Access. 2024. Vol. 12. pp. 154349-154364.
11. Ehiaguina E., Nnadi B.C., Rangarajan R., Moda H.M. Safety culture assessment in petroleum industry: cross sectional survey of workers safety performance in the Niger Delta Region, Nigeria // Safety in Extreme Environments. 2024. Vol. 6. pp. 235-247.
12. ISO 31000:2018. Risk management – Guidelines. Vernier (Geneva): International Organization for Standardization, 2018.
13. ISO 45001:2018. Occupational health and safety management systems – Requirements with guidance for use. Vernier (Geneva): International Organization for Standardization, 2018.
14. Kolb D.A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984. xiii, 256 p.
15. Rahim H., Dapari R., Che Dom N., Mohd Noor M.I. Decoding stakeholder priorities of safety culture preferences in the oil and gas industry // Scientific Reports. 2024. Vol. 14. Article 20735.
16. Schön D.A. The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983. x, 374 p.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка через систему проблемных заданий и учебных речевых ситуаций

Татьяна Михайловна Воителева
Доктор педагогических наук, профессор
Государственный университет просвещения
Мытищи, Россия
voitelev@yandex.ru
ORCID 0000-0001-9314-1758

Анна Вячеславовна Шмелева
Кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой
Государственный университет просвещения
Мытищи, Россия
lug-anna@yandex.ru
ORCID 0000-0002-6105-9407

Луиза Леонидовна Федотова
Кандидат филологических наук, доцент, доцент
Государственный университет просвещения
Мытищи, Россия
ly134@rambler.ru
ORCID 0000-0002-9082-2483

Поступила в редакцию 12.07.2026
Принята 22.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 372.881.161.1
DOI 10.25726/c0099-5520-1828-z
EDN BKULCW
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

Коммуникативная компетенция закреплена федеральным государственным образовательным стандартом как один из планируемых результатов освоения русского языка, однако в практике преподавания её формирование нередко подменяется тренировкой орфографических и пунктуационных навыков на разрозненном дидактическом материале. Расхождение между нормативной установкой на речевое развитие и репродуктивным характером большинства упражнений составляет исходное противоречие работы. Цель состоит в том, чтобы описать дидактический механизм, при котором коммуникативная компетенция складывается через сопряжение двух средств: проблемного задания, задающего познавательное затруднение, и учебной речевой ситуации, задающей условия и адресата высказывания. Методологической опорой послужили понятийно-категориальный анализ, структурно-функциональный подход и моделирование; нормативной базой – действующие редакции стандартов общего образования и концептуальные документы предметной области. Построена авторская модель, в которой проблемное задание и речевая ситуация рассматриваются не как два самостоятельных приёма,

а как сопряжённые компоненты единого учебного действия: затруднение порождает потребность в высказывании, а ситуация придаёт этому высказыванию адресность и жанровую определённость. Предложена типология проблемных заданий по коммуникативной функции, описана компонентная структура учебной речевой ситуации и её соотнесение с планируемыми результатами. Сопряжение проблемного затруднения с речевой ситуацией переводит порождение высказывания из формально-грамматической плоскости в плоскость решения коммуникативной задачи, вследствие чего компоненты коммуникативной компетенции формируются не последовательно и изолированно, а одновременно и во взаимной обусловленности.

Ключевые слова

коммуникативная компетенция, проблемное обучение, учебная речевая ситуация, проблемное задание, речевое развитие, урок русского языка, коммуникативно-деятельностный подход, речевые умения.

Введение

Требование формировать у школьников коммуникативную компетенцию закреплено в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287) в числе предметных и метапредметных результатов освоения русского языка. За формулировкой стандарта стоит представление о языке как о средстве общения, а не только как о системе правил. Между тем распространённая практика преподавания удерживает внимание на орфографии, пунктуации и морфологическом разборе, отводя собственно речевой деятельности роль периодического дополнения к грамматическому ядру курса. Такое смещение фиксируют многие методисты; Н.А. Фёдорова (Фёдорова, 2022) описывает организационные трудности, с которыми сталкивается учитель-словесник, когда пытается перевести декларированную коммуникативную направленность в конкретные учебные действия.

Противоречие, из которого исходит работа, состоит в несовпадении нормативной установки и реального дидактического материала. Планируемые результаты предполагают, что ученик научится строить высказывание с учётом адресата, цели и ситуации общения; преобладающие же упражнения предъявляют изолированное предложение вне какой-либо коммуникативной рамки, и речевая задача подменяется задачей на применение правила. О.М. Александрова с соавторами (Александрова, 2024), анализируя систему заданий для 5-9 классов, отмечает, что воспитательный и коммуникативный потенциал урока остаётся нереализованным именно там, где задание не выводит ученика за пределы формального преобразования языковой единицы. Сходное наблюдение применительно к коммуникативно-деятельностному подходу формулируют Е.А. Кудекина и М.Ю. Пустовит (Кудекина, 2024).

В методической литературе накоплены два ресурса, каждый из которых по отдельности предлагался как ответ на это противоречие. Первый – проблемное обучение, восходящее к работам о проблемной ситуации как источнике познавательной активности; в приложении к русскому языку его разрабатывают Г.В. Ануфриева (Ануфриева, 2025) и Л.А. Качанова (Качанова, 2024), показывая, что затруднение способно перевести ученика из позиции исполнителя в позицию исследователя языкового факта. Второй ресурс – учебная речевая ситуация, моделирующая условия реального общения; её обучающий потенциал раскрывают В.М. Каюмов (Каюмов, 2023) и Г.А. Натуральнова (Натуральнова, 2022). Оба ресурса, однако, чаще рассматриваются порознь: проблемное задание – как приём активизации мышления, речевая ситуация – как приём мотивации говорения, и связь между ними остаётся непрояснённой.

Предмет настоящей работы – именно эта связь. Проверяется предположение, согласно которому коммуникативная компетенция формируется полнее, когда проблемное задание и учебная речевая ситуация выступают не двумя параллельными приёмами, а сопряжёнными компонентами одного учебного действия. Затруднение создаёт потребность высказаться, ситуация задаёт, кому и зачем адресовано высказывание, – и порождение речи оказывается способом разрешить познавательный

конфликт, а не самоцелью. Такая постановка требует не перечисления приёмов, а описания механизма их соединения, чему и посвящены последующие разделы.

Материалы и методы исследования

Исследование носит теоретико-методический характер и построено на понятийно-категориальном анализе, структурно-функциональном подходе и моделировании. Понятийно-категориальный анализ применён к триаде «коммуникативная компетенция – проблемное задание – учебная речевая ситуация»: для каждого понятия выделены рабочее определение, состав компонентов и функция в учебном процессе. Структурно-функциональный подход использован при описании учебной речевой ситуации, разложенной на компоненты, каждому из которых поставлена в соответствие речевая операция обучающегося. Моделирование положено в основу построения авторской модели сопряжения проблемного затруднения и речевой ситуации; модель проверяется на непротиворечивость через соотнесение её элементов с планируемыми результатами стандарта.

Нормативную базу составили федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287), федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286), федеральная рабочая программа по русскому языку, а также профессиональный стандарт педагога в части трудовых действий по развитию речи обучающихся. Из этих документов извлечены формулировки планируемых коммуникативных результатов, которые служат внешним критерием при оценке дидактических средств: средство признаётся релевантным, если его применение прямо работает хотя бы на один из заявленных результатов.

Материалом для типологизации послужили описанные в методической литературе образцы проблемных заданий и речевых ситуаций для основного звена школы, соотнесённые между собой по признаку коммуникативной функции. Реальный педагогический эксперимент, опрос учителей и обучающихся в работе не проводились; выводы получены аналитическим путём и имеют статус модельного описания, пригодного для последующей опытной проверки. Разбор ведётся на обобщённых примерах учебных заданий без привязки к конкретной образовательной организации.

Результаты и обсуждение

Коммуникативная компетенция в методике русского языка понимается как способность и готовность обучающегося решать средствами языка задачи общения: воспринимать и создавать тексты разных типов и стилей с учётом ситуации, адресата и цели. А.Т. Калдыбаева и Т.К. Алыбаева (Калдыбаева, 2024) выделяют в её составе языковой, речевой, дискурсивный и социокультурный планы, подчёркивая, что владение системой языка образует лишь основание, а не содержание компетенции. Близкое членение предлагает Е.С. Хлопкова (Хлопкова, 2022), для которой ядром выступает умение развернуть замысел в связное высказывание, уместное в данных условиях общения. При всех различиях терминологии исследователи сходятся в том, что компетенция не сводится к сумме речевых умений и проявляется только в деятельности, где эти умения востребованы задачей.

Отсюда вытекает методическое следствие, зафиксированное в ряде работ: компетенцию нельзя сформировать заданиями, которые не ставят обучающегося в положение говорящего или пишущего субъекта. О.Д. Шамилова и Т. Шохрадова (Шамилова, 2025) показывают, что переход от знания о языке к владению речью происходит на упражнениях продуктивного типа, требующих собственного высказывания. Планирование такой работы, как отмечает исследование Ф.М. Монгиной и Ю.А. Говорухиной (Монгина, 2021), предполагает выстраивание последовательности задач возрастающей коммуникативной сложности, а не набор разрозненных приёмов. Тем самым обзор подводит к вопросу о том, какое именно устройство задания обеспечивает продуктивную речевую деятельность.

Проблемное обучение отвечает на этот вопрос со стороны механизма познавательной активности. Проблемная ситуация, по Г.В. Ануфриевой (Ануфриева, 2025) возникает при столкновении обучающегося с фактом языка, который не объясняется наличным знанием; возникшее затруднение переживается как потребность в поиске. Л.А. Качанова (Качанова, 2024) уточняет, что дидактическая

ценность такой ситуации определяется не трудностью как таковой, а тем, что она активизирует познавательную деятельность и удерживает её до получения результата. О.В. Сенчак (Сенчак, 2023) встраивает проблемное обучение в системно-деятельностный подход, для которого учебное действие первично по отношению к усваиваемому содержанию. Д.А. Зуева (Зуева, 2025) прослеживает, как создание проблемных ситуаций на материале русского языка формирует учебно-познавательные мотивы, то есть работает на внутреннюю сторону учения.

Учебная речевая ситуация отвечает на тот же вопрос со стороны условий общения. В.М. Каюмов (Каюмов, 2023) определяет её как заданный набор обстоятельств – кто, кому, зачем и при каких условиях говорит, – который делает высказывание мотивированным и адресным. Ситуативные упражнения, по Г.А. Натуральновой (Натуральнова, 2022) развивают продуктивные речевые умения именно потому, что снимают искусственность школьного говорения «ни к кому и ни зачем». В.В. Чулкова (Чулкова, 2024) описывает коммуникативно-ситуативные задачи, в которых языковой материал подчинён решению речевой задачи, а не наоборот. Организационную рамку для систематического применения таких задач намечают О.М. Александрова с соавторами (Александрова, 2024), а опыт их использования в дополнительном образовании и внеурочной деятельности обобщают Н.О. Попавлова, З.А. Саидов и С.З. Закарьяева (Попавлова, 2024).

Сопоставление двух линий обнаруживает их взаимную неполноту. Проблемное задание, взятое само по себе, гарантирует мыслительную активность, но не гарантирует речевого выхода: ученик может разрешить языковую задачу молча, ограничившись выбором правильного варианта. Речевая ситуация, взятая сама по себе, гарантирует адресность высказывания, но не гарантирует его содержательного напряжения: при отсутствии затруднения говорение вырождается в воспроизведение готового образца. Каждое средство закрывает слабое место другого, и именно это наводит на мысль об их сопряжении в едином задании, к описанию которого и переходит дальнейший анализ.

Организация подобной работы в масштабе учебного года, а не отдельного урока, составляет отдельную методическую задачу. О.М. Александрова с соавторами (Александрова, 2024) предлагает выстраивать систему заданий так, чтобы речевые задачи нарастали по сложности от класса к классу, а Е.А. Кудекина и М.Ю. Пустовит (Кудекина, 2024) связывают устойчивость результата с последовательным проведением коммуникативно-деятельностного принципа через весь курс, а не с эпизодическим включением ситуативных упражнений. О.В. Сенчак (Сенчак, 2023) дополняет это указанием на то, что проблемность должна пронизывать учебное действие системно, оставаясь его постоянным свойством, а не разовым оживляющим приёмом. Опыт коллективной творческой деятельности, обобщённый Н.О. Попавловой, З.А. Саидовым и С.З. Закарьяевой (Попавлова, 2024), показывает, что перенос речевой работы во внеурочные форматы усиливает её мотивационную сторону, зафиксированную в исследовании Д.А. Зуевой (Зуева, 2025) на материале познавательных мотивов. Совокупность этих наблюдений очерчивает требование системности, при котором отдельное сопряжённое задание встроено в протяжённую последовательность, а не существует изолированно.

Проблемные задания на уроке русского языка неоднородны по тому, какую коммуникативную работу они запускают. Их упорядочение по этому признаку позволяет увидеть, что коммуникативный выход заложен не во всяком проблемном задании, и отделить те типы, которые прямо ведут к порождению высказывания, от тех, где речевой результат остаётся факультативным (табл. 1).

Таблица 1. Типология проблемных заданий по коммуникативной функции

Тип проблемного задания	Характер познавательного затруднения	Коммуникативный выход	Формируемый компонент компетенции
Задание на обнаружение противоречия в языковом факте	Наблюдаемое явление не объясняется известным правилом	Формулирование гипотезы и её обоснование в устном рассуждении	Дискурсивные умения, аргументация

Задание на выбор языкового средства под условия общения	Несколько нормативно допустимых вариантов при разной уместности	Мотивированный выбор и его словесное объяснение адресату	Речевая уместность, стилистическая дифференциация
Задание на восстановление деформированного текста	Нарушены связность и логика, замысел скрыт	Реконструкция и предъявление связного высказывания	Текстовые умения, связность речи
Задание на разрешение коммуникативной неудачи	Высказывание не достигает цели из-за речевой ошибки	Перестройка высказывания с учётом реакции адресата	Ориентация на адресата, редактирование
Задание на моделирование жанра высказывания	Готовый образец жанра отсутствует, известны лишь условия	Создание собственного текста заданного жанра	Жанровая компетенция, продуктивная речь

Источник: составлено автором.

Различение типов показывает, что коммуникативный выход не является автоматическим свойством проблемности. В первых двух строках затруднение может быть снято внутренним рассуждением ученика, и высказывание возникает лишь при дополнительном условии – требовании объяснить выбор вслух или письменно. В последних трёх строках речевой продукт входит в само условие задания: разрешить затруднение, не построив текста, невозможно. Отсюда следует, что для целей формирования коммуникативной компетенции преимущество имеют задания, у которых порождение высказывания совпадает с разрешением проблемы, а не надстраивается над ним.

Обнаруживается и обратная зависимость. Задания, гарантирующие речевой выход, требуют более определённой заданности условий общения: чтобы построить текст жанра, ученик должен знать адресата и цель, иначе жанровая форма выбирается наугад. Тем самым типология проблемных заданий сама указывает на недостающий элемент – заданные обстоятельства высказывания, то есть речевую ситуацию. Проблемное задание очерчивает, о чём и почему возникает необходимость говорить; речевая ситуация определяет, кому и как. Раздельное существование этих сторон оставляет обучающегося либо без мотива, либо без адресата.

Учебная речевая ситуация поддаётся разложению на устойчивый набор компонентов, каждый из которых регулирует отдельную сторону порождаемого высказывания. Такое разложение переводит интуитивно применяемый приём в управляемое дидактическое средство: изменяя значение любого компонента, учитель предсказуемо меняет требования к речи обучающегося (табл. 2).

Таблица 2. Компонентная структура учебной речевой ситуации и соответствующие речевые операции

Компонент ситуации	Что задаёт компонент	Речевая операция обучающегося
Адресат	Кому направлено высказывание, его статус и осведомлённость	Отбор средств с учётом фонда знаний адресата
Коммуникативная цель	Зачем создаётся высказывание: сообщить, убедить, побудить	Подчинение композиции и отбора аргументов замыслу
Обстоятельства общения	Официальность, устная или письменная форма, канал	Выбор стиля и степени развёрнутости
Предмет речи	О чём говорится, объём и сложность содержания	Отбор и структурирование информации
Ролевая позиция говорящего	От чьего лица ведётся речь	Удержание точки зрения и оценочной рамки

Ожидаемая реакция	Какой отклик адресата предполагается	Прогнозирование и упреждение возражений

Источник: составлено автором.

Компонентное описание делает видимой управляемость ситуации. Учебная задача усложняется не за счёт удлинения текста, а за счёт изменения одного из параметров: смена адресата с равного на старшего перестраивает весь стилевой строй высказывания, введение ожидаемого возражения переводит монологическое сообщение в аргументативный текст. Педагог получает инструмент точной дозировки трудности, при котором рост требований к речи привязан к конкретному компоненту, а не к общему представлению о «более сложном задании».

Существенно, что компоненты ситуации взаимозависимы. Изменение цели с сообщения на убеждение тянет за собой перестройку предмета речи и прогнозирование реакции; официальность обстановки ограничивает допустимые ролевые позиции. Ситуация, следовательно, есть не сумма независимых параметров, а связная конфигурация, и её обучающая сила определяется согласованностью компонентов. Несогласованная ситуация – например, требование убедить адресата, о котором ничего не известно, – порождает не речевую задачу, а её видимость, и высказывание вновь лишается опоры.

Сведение двух средств в единое учебное действие образует ядро предлагаемой модели. Проблемное задание и речевая ситуация соединяются не механически, а функционально: затруднение поставляет содержательное напряжение, ситуация – коммуникативную форму его разрешения. Схематически действие разворачивается в четыре такта. Сначала предъявляется языковой факт, вступающий в противоречие с наличным знанием, – возникает проблемная ситуация. Затем это затруднение помещается в заданные обстоятельства общения: ученику указывается, что разрешение должно быть оформлено как высказывание определённому адресату с определённой целью. Далее обучающийся строит текст, одновременно решая познавательную задачу и подчиняясь условиям ситуации. Наконец, полученное высказывание оценивается по двойному критерию – верности разрешения и коммуникативной уместности.

В таком действии снимается разрыв, отмеченный при сопоставлении линий. Молчаливое разрешение проблемы становится невозможным, поскольку условие требует адресного текста; воспроизведение готового образца становится невозможным, поскольку затруднение не имеет готового ответа. Порождение речи оказывается вынужденным и осмысленным одновременно: обучающийся говорит, потому что иначе не разрешит конфликт, и говорит определённым образом, потому что этого требует адресат. Именно совпадение вынужденности и осмысленности отличает предлагаемую конструкцию от простого чередования проблемных и ситуативных упражнений.

Работу модели удобно проследить на конкретном языковом материале. При изучении обособления определений (тема основного звена, регулярно сводимая к расстановке запятых) проблемное затруднение создаётся предъявлением пары высказываний, различающихся только порядком слов и обособлением, но передающих разный смысл: «уставшие дети быстро уснули» и «дети, уставшие за день, быстро уснули». Наличное правило о причастном обороте не объясняет, почему в одном случае определение обособляется, а в другом нет, – возникает познавательный конфликт. Помещение конфликта в речевую ситуацию завершает конструкцию: ученику предлагается объяснить младшему школьнику, как эти две записи меняют картину происходящего, то есть построить пояснительное высказывание для конкретного адресата. Разрешить затруднение молча здесь нельзя – условие требует адресного текста; воспроизвести образец тоже нельзя – готового объяснения ученик не получал.

Тот же механизм работает на материале прямой и косвенной речи. Затруднение задаётся необходимостью передать чужое высказывание так, чтобы сохранить его смысл, но снять эмоциональную окраску подлинника, – преобразование, которое формальное правило перевода прямой речи в косвенную описывает неполно. Речевая ситуация оформляет задачу: передать содержание реплики от лица нейтрального свидетеля в официальном сообщении. Изменение одного компонента

ситуации – замена официального адресата на близкого – немедленно перестраивает требования к тексту, и обучающийся на собственном опыте обнаруживает зависимость речевого оформления от условий общения, которую В.М. Каюмов и В.В. Чулкова (Каюмов, 2023; Чулкова, 2024) описывают как ядро ситуативного обучения. Так частный грамматический сюжет разворачивается в коммуникативную задачу без потери языкового содержания.

Соотнесение типов сопряжённого задания с планируемыми результатами стандарта показывает, на какие именно коммуникативные умения работает каждая конфигурация. Матрица соответствия связывает дидактическое средство с нормативным ориентиром и тем самым переводит модель из плоскости общих рассуждений в плоскость проверяемого планирования (табл. 3).

Таблица 3. Соответствие сопряжённых заданий планируемым коммуникативным результатам

Конфигурация сопряжённого задания	Ведущее речевое действие	Планируемый результат, на который работает задание
Затруднение в выборе средства + ситуация делового общения	Обоснование выбора перед адресатом	Умение вести диалог, соблюдать нормы речевого этикета
Противоречие в языковом факте + ситуация научного сообщения	Построение рассуждения с тезисом и доводами	Умение создавать устные и письменные тексты-рассуждения
Коммуникативная неудача + ситуация повторного обращения	Редактирование высказывания под реакцию адресата	Умение оценивать и совершенствовать собственную речь
Деформированный текст + ситуация передачи содержания	Восстановление и пересказ связного текста	Умение излагать содержание с сохранением связности
Моделирование жанра + ситуация публичного выступления	Создание текста заданного жанра для аудитории	Умение выступать перед аудиторией с учётом её особенностей

Источник: составлено автором на основе планируемых результатов ФГОС основного общего образования.

Матрица обнаруживает, что одно и то же сопряжённое задание нередко работает сразу на несколько результатов, и это отличает предлагаемую модель от поэлементной отработки умений. Обоснование выбора перед адресатом развивает и диалогические умения, и владение нормой, и оценочную рефлексию, поскольку все они востребованы одной задачей. Тем самым компоненты компетенции формируются не по очереди, изолированными упражнениями на каждое умение, а совместно, в общем речевом действии, где разделить их можно лишь аналитически.

Просматривается и неравномерность охвата. Умения, связанные с восприятием чужого текста, матрица затрагивает слабее, чем умения порождения: сопряжённое задание по своей природе смещено к продуктивной речи. Это не изъян модели, а указание на её место в системе работы – она сильна там, где нужно научить создавать высказывание, и должна дополняться средствами работы с готовым текстом там, где ведущим становится понимание. Границы применимости очерчиваются, таким образом, самим устройством средства, а не внешним ограничением.

Особого разбора требует различие между проблемным заданием, ведущим к устному высказыванию, и заданием, ведущим к письменному тексту, поскольку речевые операции здесь расходятся. Устное разрешение затруднения протекает в диалоге, допускает опору на реакцию собеседника и достраивание мысли по ходу; письменное требует упреждающего учёта адресата, которого рядом нет, и потому нагружает прогнозирование реакции сильнее. Ф.М. Монгина и Ю.А. Говорухина (Монгина, 2021) справедливо связывают планирование коммуникативной работы с постепенным наращиванием именно письменной самостоятельности, тогда как устная форма служит подготовительной опорой. В предлагаемой модели это различие закрепляется за этапами: устное

сопряжённое задание преобладает на ориентировочном и тренировочном этапах, письменное – на продуктивном и творческом.

Развёртывание модели во времени предполагает последовательность этапов, на которых мера самостоятельности обучающегося и полнота заданности ситуации меняются в противоположных направлениях. Описание этапов задаёт логику постепенного усложнения, при которой опоры снимаются по мере роста речевой самостоятельности (табл. 4).

Таблица 4. Этапы формирования коммуникативной компетенции в системе сопряжённых заданий

Этап	Полнота заданности речевой ситуации	Характер проблемного затруднения	Позиция обучающегося
Ориентировочный	Все компоненты ситуации заданы учителем	Затруднение предъявлено в готовом виде	Разрешение по образцу под руководством
Тренировочный	Часть компонентов ситуации варьируется	Затруднение опознаётся в предложенном материале	Самостоятельное построение высказывания с опорой
Продуктивный	Задан лишь общий контур ситуации	Затруднение конструируется учеником из материала	Самостоятельная постановка и решение речевой задачи
Творческий	Ситуация выбирается или создаётся учеником	Затруднение порождается собственным замыслом	Авторское высказывание в самостоятельно избранных условиях

Источник: составлено автором.

Движение по этапам обнаруживает встречную динамику двух параметров. Заданность ситуации, максимальная на ориентировочном этапе, последовательно убывает, тогда как самостоятельность в постановке речевой задачи возрастает. Проблемное затруднение проходит путь от предъявленного учителем до порождаемого замыслом самого ученика. Такая организация удерживает обучающегося в зоне посильной трудности: опоры снимаются не разом, а по мере того как соответствующее умение переходит в самостоятельное распоряжение.

Немонотонность процесса при этом сохраняется. Переход к каждому следующему этапу не отменяет предыдущих конфигураций – при усложнении предмета речи или смене жанра обучающийся временно возвращается к более развёрнутым опорам, и это возвращение закономерно, а не свидетельствует о регрессе. Компетенция складывается не линейным приращением, а перераспределением между внешними опорами и внутренними средствами; наблюдаемые откаты отражают именно перестройку этого баланса при повышении сложности материала.

Общий итог аналитической части сводится к тому, что сопряжение проблемного затруднения и речевой ситуации меняет саму природу учебного речевого действия. Высказывание перестаёт быть иллюстрацией усвоенного правила и становится инструментом разрешения коммуникативной задачи. В этой смене плоскости – от формально-грамматической к коммуникативной – и заключается дидактический эффект модели: компоненты коммуникативной компетенции получают общее основание для одновременного развития, а работа с языковой формой встраивается в порождение осмысленной и адресованной речи.

Заключение

Сопряжение проблемного задания с учебной речевой ситуацией образует не сумму двух приёмов, а единое учебное действие, в котором познавательное затруднение и условия общения обусловливают друг друга. Затруднение поставляет мотив высказывания, ситуация придаёт ему

адресность и жанровую форму, и порождение речи оказывается способом разрешить конфликт, а не отдельно поставленной задачей на говорение.

Раздельное применение этих средств оставляет процесс формирования компетенции неполным. Проблемное задание без заданных обстоятельств общения допускает молчаливое разрешение и не гарантирует речевого продукта; речевая ситуация без содержательного напряжения сводит говорение к воспроизведению образца. Взаимное восполнение слабых мест и служит основанием для того, чтобы соединять их в одном задании, а не чередовать.

Предложенная типология проблемных заданий, компонентное описание речевой ситуации и матрица соответствия планируемым результатам показывают, что при сопряжённом устройстве задания компоненты коммуникативной компетенции развиваются совместно, в общем речевом действии, а не поэлементно и в изоляции. Одно задание работает одновременно на диалогические умения, владение нормой и оценочную рефлексию, поскольку все они востребованы решением единой коммуникативной задачи.

Развёртывание модели по четырём этапам от ориентировочного до творческого связывает убывание заданности ситуации с ростом речевой самостоятельности обучающегося. Наблюдаемые возвраты к более развёрнутым опорам при усложнении материала отражают перераспределение между внешними средствами и внутренними, а не нарушение последовательности. Компетенция складывается через смену баланса опор, а её формирование остаётся управляемым на каждом этапе.

Основной результат состоит в переводе учебного высказывания из формально-грамматической плоскости в коммуникативную. Работа с языковой формой, встроенная в разрешение речевой задачи, перестаёт быть самоцелью и становится средством построения осмысленной адресованной речи, что и отвечает нормативному требованию рассматривать язык как средство общения.

Список литературы

1. Александрова О.М., Васильевых И.П., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н. Реализация воспитательного потенциала уроков русского языка: система заданий для организации работы в 5-9 классах // Школа будущего. 2024. № 2. С. 210-221.
2. Ануфриева Г.В. Проблемная ситуация как дидактический прием на уроках русского языка // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. 2025. № 7. С. 397-401.
3. Зуева Д.А. Формирование учебно-познавательных мотивов посредством создания проблемных ситуаций на уроках русского языка в начальной школе // Современное образование Витебщины. 2025. № 3 (49). С. 29-33.
4. Каюмов В.М. Роль речевых ситуаций при проведении кружковых занятий по русскому языку в национальной школе // Среднее профессиональное образование. 2023. № 4 (332). С. 59-62.
5. Калдыбаева А.Т., Алыбаева Т.К. Особенности формирования коммуникативной компетенции на уроках русского языка // Бюллетень науки и практики. 2024. Т. 10. № 8. С. 433-437.
6. Качанова Л.А. Проблемная ситуация как средство активизации познавательной деятельности обучающихся при изучении русского языка // Научный вестник Невинномысского государственного гуманитарно-технического института. 2024. № 1. С. 46-49.
7. Кудекина Е.А., Пустовит М.Ю. Особенности реализации коммуникативно-деятельностного подхода на уроках русского языка в основной и средней школе // Педагогическое образование и наука. 2024. № 1. С. 47-49.
8. Монгина Ф.М., Говорухина Ю.А. Планирование учебной деятельности в процессе формирования коммуникативной компетенции // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. 2021. № 2 (64). С. 101-104.
9. Натуральнова Г.А. Ситуативные упражнения как средство развития продуктивных речевых умений учащихся на уроках родного языка // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4(52). С. 67-71.

10. Попавлова Н.О., Саидов З.А., Закарьяева С.З. Сущность и особенности развития коммуникативной компетенции младших школьников посредством КТД // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-4. С. 328-332.
11. Сенчак О.В. Проблемное обучение как важная составляющая системно-деятельностного подхода // Учитель Алтая. 2023. № 3 (16). С. 58-61.
12. Фёдорова Н.А. Организация деятельности учителя-словесника по формированию коммуникативной компетенции // Управление развитием образования. 2022. № 2. С. 50-56.
13. Хлопкова Е.С. Формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка и литературы // Русская словесность. 2022. № 6. С. 105-109.
14. Чулкова В.В. Коммуникативно-ситуативные задачи на уроках русского языка в пятом классе // Ratio et Natura. 2024. № 2 (10).
15. Шамилова О.Д., Шохрадова Т. Методика развития коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка // Профессиональная ориентация. 2025. № 11-1. С. 121-123.

Forming students' communicative competence in Russian language lessons through a system of problem-based tasks and educational speech situations

Tatiana M. Voiteleva
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
State University of Education
Mytishchi, Russia
voitelev@yandex.ru
ORCID 0000-0001-9314-1758

Anna V. Shmeleva
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department
State University of Education
Mytishchi, Russia
lug-anna@yandex.ru
ORCID 0000-0002-6105-9407

Luiza L. Fedotova
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor
State University of Education
Mytishchi, Russia
ly134@rambler.ru
ORCID 0000-0002-9082-2483

Received 12.07.2026
Accepted 22.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 372.881.161.1
DOI 10.25726/c0099-5520-1828-z
EDN BKULCW
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

Communicative competence is fixed by the federal state educational standard as one of the planned outcomes of learning the Russian language, yet in teaching practice its development is often replaced by drilling spelling and punctuation skills on scattered didactic material. The gap between the normative orientation towards speech development and the reproductive character of most exercises constitutes the initial contradiction of the study. The aim is to describe a didactic mechanism in which communicative competence takes shape through the coupling of two means: a problem-based task that sets a cognitive difficulty and an educational speech situation that sets the conditions and the addressee of an utterance. The methodological basis comprises conceptual-categorial analysis, the structural-functional approach and modelling; the normative basis comprises the current editions of general education standards and the conceptual documents of the subject field. An author's model is built in which the problem-based task and the speech situation are treated not as two separate techniques but as coupled components of a single learning action: the difficulty generates a need for an utterance, while the situation gives that utterance an addressee and genre definiteness. A typology of problem-based tasks by communicative function is proposed, the componential structure of an educational speech situation is described and correlated with the planned outcomes. Coupling a problem difficulty with a speech situation shifts the production of an utterance from the formal-grammatical plane to the plane of solving a communicative task, whereby the components of communicative competence are formed not sequentially and in isolation but simultaneously and in mutual conditionality.

Keywords

communicative competence, problem-based learning, educational speech situation, problem-based task, speech development, Russian language lesson, communicative-activity approach, speech skills.

References

1. Aleksandrova O.M., Vasilievykh I.P., Gosteva Yu.N., Dobrotina I.N. Realization of the educational potential of Russian language lessons: a system of tasks for organizing work in grades 5-9 // School of the Future. 2024. № 2. pp. 210-221.
2. Anufrieva G.V. A problem situation as a didactic technique in Russian language lessons // Philosophical, Sociological and Psychological-Pedagogical Problems of Modern Education. 2025. № 7. pp. 397-401.
3. Zueva D.A. Forming educational-cognitive motives through creating problem situations in Russian language lessons in primary school // Modern Education of the Vitebsk Region. 2025. № 3 (49). pp. 29-33.
4. Kayumov V.M. The role of speech situations in conducting club classes in the Russian language at a national school // Secondary Vocational Education. 2023. № 4 (332). pp. 59-62.
5. Kaldybaeva A.T., Alybaeva T.K. Features of forming communicative competence in Russian language lessons // Bulletin of Science and Practice. 2024. Vol. 10. № 8. pp. 433-437.
6. Kachanova L.A. A problem situation as a means of activating students' cognitive activity in studying the Russian language // Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute Scientific Bulletin. 2024. № 1. pp. 46-49.
7. Kudekina E.A., Pustovit M.Yu. Features of implementing the communicative-activity approach in Russian language lessons in basic and secondary school // Pedagogical Education and Science. 2024. № 1. pp. 47-49.
8. Mongina F.M., Govorukhina Yu.A. Planning educational activity in the process of forming communicative competence // Kaliningrad Branch of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia Bulletin. 2021. № 2 (64). pp. 101-104.
9. Naturalnova G.A. Situational exercises as a means of developing students' productive speech skills in native language lessons // Humanities and Education. 2022. Vol. 13. № 4 (52). pp. 67-71.

10. Popavlova N.O., Saidov Z.A., Zakaryaeva S.Z. The essence and features of developing younger schoolchildren's communicative competence through collective creative activity // Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. № 85-4. pp. 328-332.
11. Senchak O.V. Problem-based learning as an important component of the system-activity approach // Teacher of Altai. 2023. № 3 (16). pp. 58-61.
12. Fedorova N.A. Organizing the activity of a language arts teacher in forming communicative competence // Management of Education Development. 2022. № 2. pp. 50-56.
13. Khlopkova E.S. Forming students' communicative competence in Russian language and literature lessons // Russian Literature. 2022. № 6. pp. 105-109.
14. Chulkova V.V. Communicative-situational tasks in Russian language lessons in the fifth grade // Ratio et Natura. 2024. № 2 (10).
15. Shamilova O.D., Shokhradova T. Methods of developing students' communicative competence in Russian language lessons // Professional Orientation. 2025. № 11-1. pp. 121-123.

Дифференцированный банк прикладных кейсов и игровых заданий по линейной алгебре и математическому анализу для индивидуальной работы с высокомотивированными к обучению студентами

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

Александр Игоревич Гурниковский
Специалист-эксперт
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
Finestudent1@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Франческа Казимировна Мацур
Кандидат педагогических наук, доцент
Московский университет им. С.Ю. Витте
Москва, Россия
matsurf@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Игорь Михайлович Тарарин
Кандидат технических наук, доцент
Государственный университет управления (ГУУ)
Москва, Россия
prepodavatel.vuzatar@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Татьяна Валерьевна Усачева
Кандидат педагогических наук, доцент
Академия гражданской защиты Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий
Москва, Россия
usacheva@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.07.2026
Принята 24.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/z1536-7683-1026-y
EDN BLRHMC
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Предлагается методика создания и экспериментальной проверки дифференцированного банка заданий, объединяющего прикладные кейсы и игровые механики. Банк ориентирован на высокомотивированных к обучению студентов технических направлений (на примере УГС 10.00.00 «Информационная безопасность») и охватывает два фундаментальных курса – линейную алгебру и математический анализ. В основу положены 15 кейсов, каждый развёрнут в пяти уровнях сложности от репродуктивного до творческого. Игровой компонент включает квизы, дебаты, ролевые игры, стратегические симуляции и конкурс «Математическое конструкторское бюро». Отбор заданий для высокомотивированных к обучению студентов опирается на несколько критериев: скрытые межпредметные связи, многовариантность решений, необходимость обоснования выбора метода и рефлексия. Апробация проведена в 2025/2026 учебном году на потоке из 112 студентов направления «Информационная безопасность»: экспериментальную группу составили 27 высокомотивированных к обучению студентов, работавших с полным банком по индивидуальным траекториям, контрольную – 85 студентов, работавших только с базовыми уровнями кейсов без игровых элементов. Зафиксирован статистически значимый рост алгоритмической грамотности, навыков математического моделирования и учебной мотивации, а экспертиза кейсов показала преимущество заданий, созданных в режиме коллаборации преподавателя и студенческой группы. Таксономию предполагается переносить и на другие фундаментальные дисциплины.

Ключевые слова

дифференцированный банк заданий, кейс-метод, игровые технологии, линейная алгебра, математический анализ, высокомотивированные к обучению студенты, таксономия кейсов, информационная безопасность.

Введение

В последние годы в высшем техническом образовании всё острее звучит тема индивидуальных траекторий для студентов, которые не просто усваивают материал, а хотят его творчески перерабатывать. С одной стороны, мы обязаны дать всем необходимую базу. С другой – терять интерес тех, кто способен на большее, тоже нельзя. Как показывают данные (Селевко, 1998; Друкер, 2004), высокомотивированные к обучению студенты особенно чувствительны к однообразию: стандартные вычислительные упражнения, даже если их обернуть в профессиональную обёртку, их быстро утомляют. Курсы линейной алгебры и математического анализа традиционно считаются абстрактными, но при грамотном наполнении межпредметными задачами из области информационной безопасности они превращаются в инструмент анализа реальных угроз. Взять хотя бы криптостойкость шифров или модели распространения вредоносного ПО (Мельников, 2020; Алламурадова, 2023).

Если посмотреть на существующие учебно-методические пособия (Беспалько, 1989; Образцов, 2000), то имеются редкие профессиональные кейсы без внятной дифференциации по сложности. А высокомотивированным к обучению студентам нужны задачи с открытым финалом, многовариантным выбором и возможностью самому формулировать гипотезы. В последнее время появились работы об адаптивных банках заданий и геймификации фундаментальной подготовки (Боциева, 2025; Краснова, 2024), а также исследования эффективности игровых механик в STEM-образовании (Ortiz-Rojas, 2025). Исходя из этого, цель работы: разработать и апробировать методику создания дифференцированного банка кейсов и игровых заданий, нацеленного на индивидуальную работу с высокомотивированными к обучению студентами.

Материалы и методы исследования

Методологическая база – компетентностный, деятельностный подходы и таксономия учебных целей Б. Блума (Bloom, 1956), которую мы адаптировали к профессиональному контексту. Исследование проводилось в 2025/2026 учебном году. Участвовало пять академических групп направления «Информационная безопасность» – всего 112 человек. Сначала провели входное тестирование (задачи

на логику, пространственное мышление, базовую математику) и посмотрели на предыдущую успеваемость по математическим дисциплинам. Так выделили экспериментальную группу высокомотивированных к обучению студентов – 27 человек. Остальные 85 были включены в контрольную группу, они работали только с базовым уровнем кейсов, без игровых элементов.

В основу банка положен материал авторского учебно-методического пособия с 15 практико-ориентированными кейсами. Каждый кейс устроен одинаково: есть теоретическая справка по информационной безопасности, математическая основа, разобранные примеры (обычно два) и анализ ограничений метода. Вот полный список кейсов с кратким пояснением, какая профессиональная задача за ними стоит:

1. Шифр Хилла – умножение матриц, обращение по модулю 26; вскрываем уязвимость к атаке по известному открытому тексту.
2. Проверка целостности данных – из контрольных сумм блоков файла строим квадратную матрицу, её определитель – компактный индикатор целостности.
3. Задача размещения датчиков – покрываем многоугольную территорию кругами заданного радиуса, минимизируем число датчиков с учётом линейных границ (стены, заборы).
4. Геометрия зоны действия Wi-Fi/Bluetooth – уравнение сферы (круга) покрытия, ищем «мёртвые зоны» за плоскостями-препятствиями.
5. Комплексные числа в обработке сигналов – гармонические сигналы устройств защиты от наводок в комплексной форме, анализ фильтрации через частотную характеристику.
6. Поиск аномалий в логах – векторизация событий аутентификации, строим подпространство «нормального» поведения, аномалии выявляем по норме ортогональной составляющей (тут нужна ортогонализация Грама-Шмидта).
7. Метод главных компонент для данных об угрозах – ковариационная матрица, собственные значения и векторы, визуализируем сетевые атаки в пространстве первых двух главных компонент.
8. Квадратичные формы в оценке рисков – строим квадратичную функцию риска (скажем, утечка конфиденциальных данных), приводим к каноническому виду методом Лагранжа – выявляем самые влияющие факторы.
9. Ортогональные преобразования в цифровых водяных знаках – встраиваем метку в коэффициенты дискретного косинусного преобразования (DCT) изображения, проверяем устойчивость к сжатию JPEG.
10. Ядро и образ оператора для анализа уязвимостей – формализуем конфигурацию системы как вектор, оператор эксплуатируемости; размерности ядра и образа показывают «безопасное подпространство».
11. Собственные значения графа атаки – матрица смежности ориентированного и неориентированного графа, собственные векторы ранжируют узлы по центральности.
12. Ортогонализация для признаков в DLP – центрируем признаки утечек (размер файла, время, тип), применяем Грама-Шмидта – убираем мультиколлинеарность.
13. Билинейные формы в биометрической аутентификации – сравниваем векторы признаков отпечатка пальца через x^TAy, настраиваем матрицу A по обучающей выборке.
14. Жорданова форма и устойчивость модели распространения вредоносного ПО – линеаризуем компартментную модель, приводим матрицу перехода к жордановой форме, смотрим на спектральный радиус.
15. Проекционные методы в фильтрации спама – письмо как вектор частот слов, ортогональные проекции на подпространства «спам» и «не-спам», классифицируем по расстоянию до подпространства.

К каждому кейсу придуманы игровые модификации. Игровые механики нарастают по сложности: сначала простые математические квизы на скорость (вычислить определитель, ранг, собственные векторы), потом командные математические бои – решить одну задачу разными методами и защитить свой подход. Далее ролевая игра «Совет безопасности» (криптоаналитик, сетевой инженер, аналитик

рисков). Для исследовательского уровня – стратегическая симуляция «Логово спамера» по мотивам кейса 6. А для творческого – конкурс «Математическое конструкторское бюро»: разработать собственный кейс или игровой сценарий. Применение подобных игровых технологий для развития познавательной активности студентов обсуждается в работе (Поладова, 2020).

Каждый кейс существует в пяти вариантах, которые соответствуют уровням Блума, но оформленным под нашу предметную область:

1. Репродуктивно-алгоритмический: прямое применение алгоритма по образцу. Типичный пример – шифрование заданной фразы шифром Хилла с фиксированной матрицей.
2. Аналитический: выбираем алгоритм из нескольких и обосновываем выбор. В кейсе 4 («Геометрия зоны Wi-Fi») студент должен решить – использовать двумерную модель круга или трёхмерную сферу, и объяснить почему.
3. Проектный (межпредметный): здесь нужно стянуть знания и из линейной алгебры, и из матанализа. В кейсе 8, например, мало привести квадратичную форму к каноническому виду, надо ещё вычислить градиент, чтобы найти направление быстрейшего уменьшения риска.
4. Исследовательский (эвристический): самостоятельно формулируешь гипотезу, подбираешь данные или параметры, проверяешь границы применимости. В кейсе 6 студент выбирает порог аномальности, перебирает разные базисы, смотрит на частоту ложных срабатываний.
5. Творческо-конструкторский: разработать свой кейс или игровой сценарий. Например, доработать кейс 15 до браузерной симуляции с обратной связью.

Для каждого кейса есть «вершины» – исследовательские и творческие задания, которые поначалу скрыты. Они открываются только после того, как студент успешно выполнит аналитический уровень. Это создаёт дополнительную мотивацию.

Методика создания дифференцированного банка включает пять этапов. Сначала искали профессиональные задачи из информационной безопасности, которые можно описать языком линейной алгебры и матанализа. Изучали открытые базы уязвимостей CVE, руководства по администрированию сетей, стандарты биометрической аутентификации. Для каждой темы набирали от двух до четырёх контекстов.

Второй этап – писали базовые сценарии кейсов. Каждый начинался с легенды («Компания внедряет DLP, нужно построить некоррелированные признаки…»). Потом шли математические основы и обязательный раздел «Ограничения» – потому что студент должен понимать, где метод ломается. Каждый кейс снабжали двумя подробными примерами с пошаговым решением.

Третий этап – самый трудоёмкий: для каждого из 15 кейсов придумывали задания всех пяти уровней, соблюдая преемственность. Вот пример из кейса 3 («Задача размещения датчиков»). На репродуктивном уровне: размести два датчика в прямоугольной комнате с заданным радиусом. Аналитический: сравни эффективность размещения на стенах и на потолке. Проектный: добавь зоны тени от колонн (дополнительные линейные ограничения). Исследовательский: реализуй жадный алгоритм покрытия для L-образной территории и докажи, что он субоптимален. Творческий: спроектируй игровую симуляцию «Робот-разведчик» с ограниченным бюджетом и выбором пути злоумышленника.

Четвёртый этап – игровые механики. Мы не делали игру ради игры, а проектировали учебную деятельность, где соревнование или ролевое взаимодействие помогают отработать конкретные навыки. Для репродуктивного уровня достаточно квизов, для аналитического – дебатов, для проектного – ролевой игры «Совет безопасности», для исследовательского – стратегической симуляции, для творческого – конкурса проектов (Мельников, 2020). При этом мы опирались на современные стратегии организации обучения в цифровой среде, описанные в работе (Ветренко, 2024), а также на технологию проектирования прикладных кейсов в условиях коллаборации преподавателя и студенческой группы (Гурниковская, 2026).

Пятый этап – экспериментальный, запустили на двух группах (42 человека), на один семестр. По итогам были изменены формулировки, уточнены критерии оценки исследовательских работ, добавилены индикаторы, показывающие, какие уровни по каждому кейсу уже пройдены.

Результаты и обсуждение

Экспериментальная группа (27 высокомотивированных к обучению студентов) работала с полным банком по индивидуальным траекториям. Каждый выбрал не менее 12 кейсов из 15, причём хотя бы для трёх кейсов нужно было пройти все пять уровней – по одному из разделов «матричные операции», «линейные пространства и операторы», «квадратичные и билинейные формы». Игровые сессии – раз в две недели, «математический час» на одну пару. Контрольная группа (85 человек) использовала те же кейсы, но только базовые уровни (репродуктивный и аналитический), без игр.

Мы зафиксировали компетентность на входе и на выходе при проведении эксперимента (три показателя): алгоритмическую грамотность (способность выполнять стандартные процедуры – обращать матрицы, находить собственные значения, приводить квадратичные формы), навыки математического моделирования (построить модель по профессиональной задаче, выбрать адекватный метод) и мотивацию к изучению дисциплины (использовали адаптированную методику диагностики учебной мотивации для технических направлений). Результаты в таблице 1.

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

Показатель	Контрольная группа (n=85)	Экспериментальная группа (n=27)	t-критерий	Уровень значимости
Входной срез				
Алгоритмическая грамотность	67,3	68,1	0,42	$p > 0,05$
Навыки моделирования	41,6	42,0	0,21	$p > 0,05$
Мотивация к изучению	55,4	56,2	0,38	$p > 0,05$
Итоговый срез				
Алгоритмическая грамотность	73,8	81,5	4,12	$p < 0,001$
Навыки моделирования	52,3	76,4	12,87	$p < 0,001$
Мотивация к изучению	59,1	85,3	15,23	$p < 0,001$

Группы на старте были «одинаковы» по всем трём показателям ($p>0.05$). К концу семестра экспериментальная группа вырвалась вперёд по алгоритмической грамотности: прирост 13,4 балла против 6,5 в контроле. Но особенно разрыв заметен по навыкам моделирования – плюс 34,4 балла против 10,7. И мотивация подскочила с 56,2 до 85,3, тогда как в контроле она почти не сдвинулась. Похоже, что дифференцированный банк с игровыми элементами бьёт именно в эмоционально-ценностную сферу, что согласуется с результатами исследования (Юмова, 2024) по формированию мотивации средствами контекстных и игровых технологий. В ходе апробации мы попросили экспертов (два доктора физико-математических наук и один специалист по информационной безопасности) оценить кейсы по шести критериям. Сравнивали три типа: 1) разработанные преподавателями до эксперимента (50 заданий), 2) созданные студентами экспериментальной группы самостоятельно в рамках творческих уровней (тоже 50 работ), 3) коллаборативные кейсы, которые родились при совместной работе студент–преподаватель (ещё 50). Результаты – в таблице 2.

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

Критерий оценки кейса	Кейсы преподавателей (n=50)	Кейсы студентов (самостоятельно) (n=50)	Коллаборативные кейсы (n=50)	Дисперсия оценок (коллаборация)
Математическая корректность	9,85	6,45	9,65	0,35

Профессиональная актуальность	7,20	8,90	9,45	0,42
Креативность фабулы	5,40	9,15	8,80	0,68
Междисциплинарные связи	6,85	5,20	8,95	0,55
Уровень сложности вычислений (адекватность)	8,90	4,35	7,85	0,48
Полнота методического сопровождения	9,60	3,80	8,40	0,62

Данные показывают любопытную асимметрию. Преподавательские кейсы почти безупречны по математической корректности (9,85) и методичке (9,60), но хромают по креативности (5,40) и профессиональной актуальности (7,20). Студенческие кейсы, наоборот, очень живучие, с интересными фабулами (9,15) и близостью к реальным задачам (8,90), но математически часто ошибочны и методически голые. А коллаборативные кейсы берут лучшее от обеих сторон: высокая корректность (9,65), отличная актуальность (9,45), хорошая креативность (8,80) и низкая дисперсия оценок – то есть стабильное качество. Отсюда практический вывод: включать в банк студенческие разработки напрямую нельзя, нужна доработка преподавателем. Зато коллаборативный режим – золотая середина. За семестр экспериментальная группа выдала 3 таких кейса, которые уже включены в банк на следующий год.

Статистика по вовлечённости и пониманию. Дополнительно посчитали различия по непараметрическому U-критерию Манна-Уитни для когнитивной вовлечённости: среднее число обращений к допматериалам в экспериментальной группе – 12,4, в контрольной – 2,1 ($p<0.01$). Доля студентов, справившихся с исследовательскими заданиями без пошаговых инструкций: 92% против 38% ($\chi^2=34,6$, $p<0.001$). Качество понимания фундаментальных понятий проверяли через задачи на перенос знаний в новую профессиональную ситуацию – например, применить метод главных компонент для кластеризации логов, причём в кейсах такое не описывалось. Средний балл 8,7 против 6,2 ($t=7,84$, $p<0.001$). Всё это говорит в пользу нашей гипотезы: дифференцированный банк с прозрачной таксономией (Bloom, 1956) и игровыми элементами (Kapp, 2012) не просто даёт высокомотивированным к обучению студентам то, что им нужно, но и выводит их на уровень метапредметной рефлексии и творчества. Сравнивая с данными других исследователей (Краснова, 2024), видим, что пятиуровневая структура даёт больший прирост навыков моделирования (+34,4 балла против 18-22 в трёхуровневых системах). Мотивационный эффект тоже сильнее, чем в работах, где игровые механики не стыковали с профессиональным контекстом.

Во-первых, в качестве ограничений стоит упомянуть, что от преподавателя требуется серьёзная квалификация в двух разных областях – и в математике, и в информационной безопасности. Во-вторых, индивидуальное сопровождение высокомотивированных к обучению студентов отнимает примерно в 2,5 раза больше времени, чем работа с базовым уровнем. В-третьих, некоторые кейсы (особенно № 13 и № 14) чувствительны к уровню вычислительной подготовки – даже среди отобранных высокомотивированных к обучению студентов успешность выполнения исследовательских уровней по этим кейсам не превышала 70%. Значит, нужна более тщательная предварительная диагностика не только мотивации, но и чисто алгоритмических навыков. В-четвёртых, как видно из таблицы 2, студенческие кейсы без преподавательской коррекции математически дефектны, так что слепое включение их в банк недопустимо.

Заключение

Разработана и проверена на практике методика создания дифференцированного банка прикладных кейсов и игровых заданий по линейной алгебре и математическому анализу для индивидуальной работы с высокомотивированными к обучению студентами. Ключевые элементы:

пятиуровневая таксономия, принцип «вершин» (исследовательские и творческие задания открываются после базовых), интеграция профессионального контекста информационной безопасности и игровые механики. Апробация на потоке из 112 студентов показала статистически значимый рост когнитивной вовлечённости, учебной самостоятельности и качества понимания фундаментальных понятий. Банк и его структура может быть перенесена на другие математические дисциплины.

Список литературы

1. Алламурадова М.К. Применение алгебры в криптографии // Молодой ученый. 2023. № 27 (474). С. 4-5.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
3. Боциева Н.И., Голованова М.М., Бгуашева З.К. Геймификация в высшем образовании: педагогические принципы и методики реализации // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 5 (114).
4. Ветренко Е.А., Гурниковский А.И., Гурниковская Р.Ю., Шадрина Н.Н., Шимитило В.Л. Современные стратегии и методики обучения студентов в цифровой образовательной среде высшего учебного заведения средствами курса «Линейная алгебра» // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14. № 11-1. С. 126-133.
5. Гурниковская Р.Ю., Гурниковский А.И., Канаев Х.Н., Качаева Л.К., Фролов Н.В. Технология проектирования прикладных учебных кейсов как инструмент реализации компетентностного подхода при обучении математическому анализу, линейной алгебре и аналитической геометрии будущих специалистов по информационной безопасности в условиях коллаборации преподавателя и студенческой группы // Управление образованием: теория и практика. 2026. Т. 16. № 3-1. С. 154-164.
6. Друкер П.Ф. Энциклопедия менеджмента. М.: Вильямс, 2004. 432 с.
7. Краснова Т.И. Геймификация как катализатор вовлеченности студентов // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1(104).
8. Мельников А.Е. Игры для будущих инженеров // Образовательная политика. 2020. № 5. С. 49-53.
9. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения: монография. Орел: Орловский государственный технический университет, 2000. 145 с.
10. Поладова В.В. Игровая технология как средство развития познавательной активности студентов на уроках математики в условиях вуза // Гуманизация образования. 2020. № 1. С. 100-118.
11. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие для педагогических вузов и институтов повышения квалификации. Москва: Народное образование, 1998. 255 с.
12. Юмова Ц.Ж., Юмов И.Б., Булгатова Е.Н., Гармаева Т.И. Формирование мотивации у студентов к изучению математических дисциплин: эффективность применения контекстных и игровых технологий // Наука и образование сегодня. 2024. Т. 14. № 2. С. 152-178.
13. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. Ed. by B.S. Bloom. New York: David McKay Company, 1956. 207 p.
14. Kapp K.M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012. xxxiii, 302 p.
15. Ortiz-Rojas M., Chiluiza K., Valcke M., Bolanos-Mendoza C. How gamification boosts learning in STEM higher education: a mixed methods study // International Journal of STEM Education. 2025. Т. 12. № 1. pp. 1-14.

Differentiated bank of applied cases and game-based tasks in linear algebra and mathematical analysis for individual work with highly motivated students

Renata Yu. Gurnikovskaya
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
prepodavatel.vuza@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Alexander I. Gurnikovsky
Specialist Expert
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
Finestudent1@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Francheska K. Matsur
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
S.Y. Witte Moscow University
Moscow, Russia
matsurf@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Igor M. Tararin
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor
State University of Management
Moscow, Russia
prepodavatel.vuzatar@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Tatiana V. Usacheva
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Academy of Civil Protection of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters
Moscow, Russia
usacheva@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.07.2026
Accepted 21.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/z1536-7683-1026-y
EDN BLRHMC
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The paper presents a methodology for designing and experimentally testing a differentiated bank of tasks that combines applied cases and game mechanics. The bank is intended for highly motivated students of engineering programmes (illustrated by the enlarged group of specialities 10.00.00 «Information Security») and covers two fundamental courses – linear algebra and mathematical analysis. It is built on 15 cases, each unfolded into five levels of difficulty, from the reproductive to the creative one. The game component includes quizzes, debates, role-playing games, strategic simulations and the «Mathematical Design Bureau» contest. The selection of tasks for highly motivated students relies on several criteria: hidden interdisciplinary links, multiple solution paths, the need to justify the choice of a method, and reflection. The approbation was carried out in the 2025/2026 academic year with 112 students of the «Information Security» programme: the experimental group consisted of 27 highly motivated students who worked with the full bank along individual trajectories, while the control group of 85 students worked only with the basic levels of the cases without game elements. A statistically significant growth of algorithmic literacy, mathematical modelling skills and learning motivation was recorded, and the expert evaluation of the cases demonstrated the advantage of tasks created through collaboration between the teacher and the student group. The taxonomy is expected to be transferred to other fundamental disciplines.

Keywords

differentiated task bank, case method, game-based technologies, linear algebra, mathematical analysis, highly motivated students, taxonomy of cases, information security.

References

1. Allamuradova M.K. Application of algebra in cryptography // Young Scientist. 2023. № 27 (474). pp. 4-5.
2. Bespalko V.P. Components of pedagogical technology. Moscow: Pedagogy, 1989. 192 p.
3. Botsieva N.I., Golovanova M.M., Bguasheva Z.K. Gamification in higher education: pedagogical principles and methods of implementation // World of Science, Culture and Education. 2025. № 5 (114).
4. Vetrenko E.A., Gurnikovsky A.I., Gurnikovskaya R.Yu., Shadrina N.N., Shimitilo V.L. Modern strategies and methods of teaching students in the digital educational environment of a higher education institution by means of the course «Linear Algebra» // Education Management Review. 2024. Vol. 14. № 11-1. pp. 126-133.
5. Gurnikovskaya R.Yu., Gurnikovsky A.I., Kanaev Kh.N., Kachaeva L.K., Frolov N.V. Technology of designing applied educational cases as a tool for implementing the competence-based approach in teaching mathematical analysis, linear algebra and analytical geometry to future information security specialists through collaboration between the teacher and the student group // Education Management Review. 2026. Vol. 16. № 3-1. pp. 154-164.
6. Drucker P.F. The encyclopedia of management. Moscow: Williams, 2004. 432 p.
7. Krasnova T.I. Gamification as a catalyst of student engagement // World of Science, Culture and Education. 2024. № 1 (104).
8. Melnikov A.E. Games for future engineers // Educational Policy. 2020. № 5. pp. 49-53.
9. Obraztsov P.I. Psychological and pedagogical aspects of the development and application of information learning technologies at a university: monograph. Orel: Orel State Technical University, 2000. 145 p.
10. Poladova V.V. Game technology as a means of developing students' cognitive activity in mathematics classes at a university // Humanization of Education. 2020. № 1. pp. 100-118.
11. Selevko G.K. Modern educational technologies. Moscow: Public Textbook, 1998. 255 p.
12. Yumova Ts.Zh., Yumov I.B., Bulgatova E.N., Garmaeva T.I. Formation of students' motivation to study mathematical disciplines: the effectiveness of contextual and game technologies // Science for Education Today. 2024. Vol. 14. № 2. pp. 152-178.

13. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. Ed. by B.S. Bloom. New York: David McKay Company, 1956. 207 p.

14. Kapp K.M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012. xxxiii, 302 p.

15. Ortiz-Rojas M., Chiluiza K., Valcke M., Bolanos-Mendoza C. How gamification boosts learning in STEM higher education: a mixed methods study // International Journal of STEM Education. 2025. Vol. 12. № 1. pp. 1-14.

Стратегии применения ситуационного обучения в деятельности по переносу и творческому применению на занятиях по чтению на английском языке в старшей школе

Цяньцянь Ду
Специалист-эксперт
Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
1615291426@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Юйхун Лун
Профессор, специалист-эксперт
Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
1185604152@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.07.2026
Принята 21.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 372.881.111.1
DOI 10.25726/z5974-7728-5948-n
EDN BICKIY
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

«Стандарт по английскому языку для старшей школы» ввёл концепцию учебной деятельности по английскому языку, выстраивающую работу на уроке в три взаимосвязанных и поступательно усложняющихся уровня: учебное освоение, прикладная практика и перенос с творческим применением. Последний уровень – высший: именно на нём способность ученика превращается в предметную компетенцию, поскольку требует выхода за пределы текста, решения задач в незнакомом контексте, творческого выражения и присвоения ценностного содержания. Однако на практике в обучении чтению этот уровень оказывается самым слабым звеном: создаваемые ситуации отрываются от темы, продукты деятельности становятся шаблонными, а перенос в реальное употребление не происходит. Настоящая статья доказывает, что ситуационное обучение – отечественная по происхождению традиция Ли Цзилинь, опирающаяся на международные теории ситуативного познания и ситуативного научения, – служит естественным методическим инструментом для этого уровня, так как оба подхода исходят из общей посылки: знание ситуативно, а перенос требует подлинной переконтекстуализации. На основе анализа нормативных документов и научной литературы статья формулирует систему стратегий проектирования: создание аутентичных проблемных ситуаций, связанных с темой; обеспечение преемственности языка текста; встраивание вопросов высокого когнитивного уровня; ориентация на коммуникативный продукт с заложенным оцениванием; использование многомодальных, эмоционально насыщенных средств. Вывод состоит в том, что слабость уровня переноса и творчества – это прежде всего слабость проектирования ситуаций, и именно её ситуационное обучение позволяет преодолеть.

Ключевые слова

ситуационное обучение, перенос и творческое применение, концепция учебной деятельности по английскому языку, обучение чтению, старшая школа, ключевые предметные компетенции, ситуативное познание.

Введение

Чтение занимает центральное место в обучении английскому языку в старшей школе: почти каждый тематический раздел учебника строится вокруг текста, и именно через работу с текстом учащийся одновременно осваивает язык, развивает мышление и соприкасается с культурой. Когнитивная задача чтения, однако, не сводится к декодированию слов и предложений. Она состоит в построении смысла – в восстановлении логической и ценностной структуры текста – и, что ещё важнее, в способности применить освоенное за пределами конкретного текста, в новых речевых и жизненных обстоятельствах. Именно эта вторая, более трудная часть и оказывается в центре современных требований к школьному курсу.

«Стандарт по английскому языку для старшей школы» сместил ориентир обучения от «комплексной коммуникативной способности» к развитию ключевых предметных компетенций – языковой способности, культурного сознания, качеств мышления и учебной способности (Ван, 2015; Чэн, 2016). Содержательно курс был перестроен вокруг интеграции шести элементов: тематического контекста, типов текста, языковых знаний, культурных знаний, языковых умений и учебных стратегий. Методическим же инструментом достижения новой цели Стандарт назвал концепцию учебной деятельности по английскому языку – систему взаимосвязанных и поступательно усложняющихся учебных действий, разворачивающихся в три уровня: учебное освоение (деятельность на основе текста), прикладная практика (деятельность в глубине текста) и перенос с творческим применением (деятельность за пределами текста) (Стандарт по английскому языку для общеобразовательной старшей школы (редакция 2017 г. с изменениями 2020 г.); Гао, 2018). Эти три уровня не являются произвольным делением: они описывают движение от восприятия и понимания через закрепление и применение к самостоятельному, ценностно осмысленному действию в новом контексте.

Уровень переноса и творчества – вершина этой иерархии. Именно здесь учащийся выходит за рамки прочитанного, переносит освоенное в незнакомые обстоятельства, решает реальные задачи, выражает собственную позицию и присваивает ценностное содержание текста. По характеру требуемого мышления этот уровень предполагает рассуждение и аргументацию, критическую оценку, а также воображение и создание нового (Стандарт по английскому языку для общеобразовательной старшей школы (редакция 2017 г. с изменениями 2020 г.), 2020; Гао, 2018). Иными словами, именно на этом уровне «способность» (то, что ученик умеет делать с языком в учебной ситуации) превращается в «компетенцию» (то, как он действует в ситуации подлинной). Если предыдущие уровни можно условно назвать подготовительными, то перенос и творчество – это место, где проверяется и формируется итоговый результат всего цикла чтения.

Но в практике обучения чтению именно этот уровень устойчиво оказывается самым уязвимым. Исследования послетекстовой работы фиксируют несколько типичных сбоев. Во-первых, создаваемая учителем ситуация отрывается от смысла темы, и продукт деятельности слабо связан с прочитанным текстом. Во-вторых, язык текста не структурируется и не выносится в опору, вследствие чего учащиеся не используют освоенные слова и конструкции в собственной продукции. В-третьих, учитель сосредоточивается на устных и письменных высказываниях, упуская перенос стратегий чтения и возможности расширяющего чтения. В-четвёртых, задания формально называются «творческими», но по существу остаются на низком когнитивном уровне и не требуют ни рассуждения, ни оценки, ни создания (Чжан, 2019; Ли, 2024). В совокупности эти сбои приводят к тому, что урок чтения формально проходит все этапы, но не достигает своей высшей цели.

Цена такого положения значительна. Знание, которое не переносится, остаётся «инертным»: ученик способен пересказать текст и выполнить упражнение, но теряется, когда нужно употребить язык в новой задаче. Это прямо противоречит замыслу Стандарта, для которого деятельность есть основная

форма учения, а развитие компетенций – конечная цель (Стандарт по английскому языку для общеобразовательной старшей школы (редакция 2017 г. с изменениями 2020 г.), 2020). Причём причина сбоев лежит не в недостатке доброй воли учителя, а в отсутствии принципиального способа выстраивать тот «новый контекст», в который должно переноситься освоенное. Проектирование такого контекста – отдельная и нетривиальная методическая задача, и без её решения призыв «организовать деятельность переноса и творчества» остаётся декларацией.

Здесь и обнаруживается потенциал ситуационного обучения – теории и операциональной системы создания педагогически осмысленных ситуаций. Эта традиция была заложена в Китае Ли Цзилинь начиная с конца 1970-х годов и систематизирована в её труде «Эксперимент и исследование ситуационного обучения», где обоснованы и четыре сущностных элемента ситуации, и её ключевые операциональные характеристики (Ли, 2006). На международном уровне эта традиция созвучна теориям ситуативного познания (Brown, 1989) и ситуативного научения (Lave, 1991), которые независимо пришли к выводу о неотделимости знания от ситуации его употребления. Цель настоящей статьи – показать, почему ситуационное обучение является адекватным методическим инструментом именно для уровня переноса и творчества в обучении чтению, и предложить конкретные, операциональные стратегии его применения, соотнеся каждую из них с документированными сбоями практики.

Материалы и методы исследования

Статья представляет собой аналитический обзор, опирающийся на анализ нормативных документов и научной литературы. Такой формат продиктован самим характером проблемы: проектирование учебной деятельности разворачивается одновременно на нормативном, теоретическом и практическом уровнях, и ни один отдельный тип эмпирических данных не охватывает их целиком. Сопоставление этих уровней позволяет увидеть, где теоретический замысел Стандарта расходится с реальной практикой и какой именно методический ресурс способен сократить этот разрыв.

Источниковую базу составили три группы материалов. Первая – нормативная: «Стандарт по английскому языку для старшей школы» (редакция 2017 г. с изменениями 2020 г.), задающий определение трёх уровней учебной деятельности, перечень развиваемых компетенций и принцип единства преподавания, учения и оценивания (Стандарт по английскому языку для общеобразовательной старшей школы (редакция 2017 г. с изменениями 2020 г.), 2020). Вторая – теоретическая: труд Цзилинь Ли по ситуационному обучению (Ли, 2006), а также основополагающие работы по ситуативному познанию (Brown, 1989) и ситуативному научению (Lave, 1991), образующие международный теоретический фон. Третья – научно-методическая: публикации, разрабатывающие концепцию учебной деятельности и практику обучения чтению, в том числе исследования переноса в послетекстовых заданиях, проектирования деятельности по переносу и творчеству и методики исследования языкового материала (Ван, 2015; Чэн, 2016; Гао, 2018; Мэй, 2018; Ван, 2019; Ван, 2019; Шу, 2017; Чжан, 2016; Чжан, 2019; Ли, 2024).

Применялся проблемно-тематический метод в три шага. Сначала устанавливалось теоретическое соответствие между сущностными свойствами ситуационного обучения и требованиями уровня переноса и творчества – то есть проверялось, действительно ли эти два построения опираются на общую посылку. Затем на этой основе выводились стратегии проектирования. Наконец, каждая стратегия соотносилась с конкретным сбоем, документированным в практике обучения чтению, чтобы убедиться, что она решает реальную, а не воображаемую проблему. Ограничение исследования состоит в том, что обзор не опирается на собственное полевое исследование: предлагаемые стратегии являются концептуальными решениями, обоснованными литературой, и нуждаются в дальнейшей аудиторной проверке с участием учащихся. Поэтому акцент сделан не на установлении жёсткой причинно-следственной связи, а на выявлении устойчивой логики, связывающей теорию ситуаций с задачами высшего уровня учебной деятельности.

Результаты и обсуждение

Прежде чем предлагать стратегии, стоит ответить на принципиальный вопрос: почему именно ситуационное обучение, а не любой набор «интересных заданий», отвечает природе уровня переноса и творчества. Концепция учебной деятельности определяет этот уровень как деятельность «за пределами текста»: учащийся применяет смысл темы, освоенный язык и стратегии чтения в новой, в том числе незнакомой, ситуации, решая задачу и создавая собственный продукт (Стандарт по английскому языку для общеобразовательной старшей школы (редакция 2017 г. с изменениями 2020 г.), 2020; Гао, 2018). Ключевым здесь является само понятие «новой ситуации». Перенос по определению есть употребление освоенного в контексте, отличном от того, в котором оно было приобретено; а значит, качество переноса напрямую зависит от качества того контекста, который учитель предлагает ученику.

Теория ситуативного познания даёт этому строгое обоснование. Браун, Коллинз и Дьюгид показали, что знание неотделимо от деятельности, контекста и культуры, в которых оно используется, и что распространённое в школе допущение, будто понятийное знание можно абстрагировать от ситуации его применения, неизбежно ограничивает применимость такого знания (Brown, 1989). Их хрестоматийный пример – изучение слов по словарным определениям в отрыве от живого употребления: формально слово «выучено», но в реальной речи не работает. В качестве альтернативы авторы предложили модель «когнитивного ученичества», при которой освоение происходит в подлинной деятельности. Лейв и Венгер развили эту линию, описав научение как участие в практике сообщества, движение от периферийного к полноценному (Lave, 1991). Из обеих теорий следует один и тот же нетривиальный вывод: перенос не происходит автоматически – он зависит от того, насколько учебный контекст был подобен контексту подлинного употребления. Следовательно, задание уровня переноса, придумывающее произвольную, оторванную от темы ситуацию, не просто бесполезно – оно подрывает сам перенос, приучая ученика к «школьному» употреблению языка, не переносимому за порог класса.

Ситуационное обучение Ли Цзилинь, выросшее из практики, а не из лабораторных исследований, даёт к этому теоретическому выводу операциональный ключ. Согласно её модели, в основе ситуации лежат четыре сущностных элемента – истина, красота, чувство и мысль, – а сама педагогическая ситуация должна обладать четырьмя характеристиками: «истинность формы» (аутентичность), «искренность чувства» (эмоциональная вовлечённость), «дальность смысла» (связь с широким смысловым горизонтом) и «разумность, заложенная внутри» (ценность, встроенная в саму ситуацию, а не приставленная к ней извне) (Ли, 2006). Эти характеристики поразительно точно ложатся на требования уровня переноса и творчества, как показано в таблице 1.

Таблица 1. Соответствие свойств ситуационного обучения требованиям уровня переноса и творчества

Свойство ситуации (Ли Цзилинь)	Что оно обеспечивает на уровне переноса и творчества
«Истинность формы» – аутентичность ситуации	Превращает учебную ситуацию в подлинную мишень переноса: освоенное применяется в контексте, близком к реальному употреблению
«Искренность чувства» – эмоциональная вовлечённость	Снижает аффективный барьер и порождает мотивацию, необходимую для творческого продукта, а не для формального выполнения
«Дальность смысла» – связь с широким смыслом	Удерживает деятельность в поле смысла темы, не давая продукту оторваться от текста
«Разумность внутри» – встроенная ценность	Делает ценностное содержание частью самой задачи, обеспечивая его присвоение, а не декларирование

Источник: составлено авторами на основе источников (Ли, 2006; Стандарт по английскому языку для общеобразовательной старшей школы (редакция 2017 г. с изменениями 2020 г.), 2020; Гао, 2018).

Установив это соответствие, перейдём к диагнозу. Документированные сбои уровня переноса в обучении чтению, перечисленные во введении, при ближайшем рассмотрении оказываются не разными проблемами, а четырьмя проявлениями одной: неумения спроектировать ситуацию. Ситуация оторвана

от темы – и продукт слабо связан с текстом; язык текста игнорируется – и учащиеся не переносят освоенные структуры в продукцию; преобладают устные и письменные высказывания при пренебрежении переносом стратегий чтения и расширяющим чтением; наконец, задания остаются на низком когнитивном уровне, не требуя ни рассуждения, ни оценки, ни создания (Чжан, 2019; Ли, 2024). Существенно, что ни один из этих сбоев не является неустранимым свойством самого уровня – все они суть дефекты проектирования. Это и открывает путь к конкретным стратегиям.

В качестве рамки для стратегий удобно опереться на различение трёх измерений переноса, выделенных в исследованиях послетекстовой работы: перенос смысла темы, перенос языка текста и перенос стратегий чтения (Чжан, 2019). Хорошо спроектированная ситуация должна обеспечивать все три, а не одно из них. Ниже пять стратегий рассматриваются именно с этой точки зрения – какое измерение переноса каждая из них поддерживает и какой сбой практики устраняет.

Стратегия первая – создавать аутентичные проблемные ситуации, связанные с темой. Задание уровня переноса следует выстраивать вокруг реальной проблемы, вырастающей из смысла и ценностного содержания текста, а не вокруг внешне эффектного, но произвольного сюжета. Более того, проблемную ситуацию имеет смысл вводить уже на этапе зачина урока: предъявление реальной проблемы, которую предстоит решить в конце, очерчивает границы исследования темы, усиливает внутреннюю логику урока и заметно повышает мотивацию учащихся (Ли, 2024). Так, если текст посвящён смыслу национальных праздников, продуктивнее не предлагать абстрактное «расскажите о любимом празднике», а поставить ситуацию: иностранный гость хочет понять, почему именно этот праздник важен для народа, и ученику нужно объяснить это так, чтобы передать не дату, а смысл. Такая постановка реализует «истинность формы» и «дальность смысла» и прямо устраняет первый сбой – отрыв ситуации от темы.

Стратегия вторая – обеспечивать преемственность языка и стратегий текста. Ситуация должна быть спроектирована так, чтобы продукт деятельности требовал повторного использования ключевого языка текста; в противном случае учащиеся будут «изобретать» язык в обход прочитанного, и перенос языка не состоится. Для этого освоенные в ходе чтения лексика и конструкции предварительно структурируются – например, сводятся в смысловую карту или опорную таблицу – и выносятся в опору к творческому заданию (Чжан, 2019). Аналогично переносятся и стратегии чтения: ту же стратегию (скажем, выявление авторской позиции по языковым маркерам), что отрабатывалась на основном тексте, ученик применяет к новому, расширяющему тексту той же темы. Тем самым задание работает сразу на двух измерениях переноса – языка и стратегий – и снимает второй и третий сбои практики.

Стратегия третья – встраивать в ситуацию вопросы высокого когнитивного уровня. Чтобы деятельность действительно соответствовала уровню переноса, вопросы внутри ситуации должны требовать рассуждения, критической оценки и создания, а не воспроизведения. Полезно выстраивать восходящую цепочку: от вопросов на интерпретацию авторского замысла к вопросам на оценку («насколько убедителен предложенный автором способ решения проблемы и почему») и далее к вопросам на создание («какое собственное решение вы предложите для своей ситуации»). Вопросы высокого когнитивного уровня углубляют осмысление темы и обеспечивают подлинное решение проблемы, а не его имитацию (Ли, 2024). Эта стратегия прямо адресует четвёртый сбой – низкий когнитивный уровень заданий – и непосредственно работает на развитие качеств мышления как одной из ключевых компетенций.

Стратегия четвёртая – ориентировать ситуацию на коммуникативный продукт с заложенным оцениванием. Ситуация должна завершаться созданием аутентичного продукта – устного объяснения, плаката, видеоролика, дискуссии или проектного предложения, – а критерии его оценивания должны быть определены заранее и предъявлены учащимся до начала работы. Стандарт прямо требует единства преподавания, учения и оценивания, при котором деятельность учащегося служит источником свидетельств для оценки (Стандарт по английскому языку для общеобразовательной старшей школы (редакция 2017 г. с изменениями 2020 г.), 2020). Заблаговременно сформулированные критерии – охватывающие языковую точность, связь с темой и качество рассуждения – превращают перенос из

неуловимого намерения в проверяемый результат и одновременно ориентируют ученика в том, что от него ожидается. Так задание начинает работать и на языковую, и на учебную способность.

Стратегия пятая – использовать многомодальные, эмоционально насыщенные средства создания ситуации. Мультимедиа, ролевая игра и моделирование делают ситуацию зримой и переживаемой, реализуя «истинность формы» и «искренность чувства» и снижая аффективный барьер, который мешает творческой продукции, особенно у менее уверенных в себе учащихся (Ли, 2006; Ван, 2019). Важно понимать роль этой стратегии правильно: она не самостоятельна и не заменяет содержательного проектирования. Её функция – обеспечить не содержание переноса, а его эмоциональную и сенсорную опору, усиливая остальные четыре стратегии. Видеоролик или ролевая сцена ценны не сами по себе, а лишь постольку, поскольку они вводят ученика в аутентичную, связанную с темой проблему.

Таблица 2. Стратегии применения ситуационного обучения и решаемые ими задачи

Стратегия	Устраняемый сбой практики	Целевое измерение переноса
Аутентичная проблемная ситуация, связанная с темой	Отрыв ситуации от смысла темы; слабая связь продукта с текстом	Перенос смысла темы
Преемственность языка и стратегий текста	Игнорирование языка текста; пренебрежение стратегиями чтения	Перенос языка текста; перенос стратегий чтения
Вопросы высокого когнитивного уровня	Низкий когнитивный уровень заданий, не требующих создания	Качества мышления; решение проблемы
Коммуникативный продукт с заложенным оцениванием	Непроверяемость реального переноса	Языковая способность; учебная способность
Многомодальные, эмоционально насыщенные средства	Формальное выполнение без вовлечённости	Опора всех измерений (мотивация, культурное сознание)

Источник: составлено на основе источников (Стандарт по английскому языку для общеобразовательной старшей школы (редакция 2017 г. с изменениями 2020 г.), 2020; Ли, 2006; Чжан, 2019; Ли, 2024).

Предложенные стратегии не следует понимать как механический набор приёмов, и здесь необходимо несколько существенных оговорок. Первая касается риска «ложных ситуаций». Ситуация может быть зримой и эмоционально яркой, но при этом оторванной от темы или лишённой встроенной ценности – то есть реализующей «истинность формы» без «разумности внутри». Такая ситуация развлекает, но не обучает переносу. Решающим критерием отбора и оценки любой ситуации остаётся её согласованность со смыслом темы; всё остальное вторично.

Вторая оговорка – риск формализации. Когда продукт деятельности превращается в обязательный ритуал, особенно под давлением оценки, учащийся научается правильно оформлять результат, не обязательно усваивая его содержание. Это та же опасность, что подстерегает любое встраивание ценностного компонента в оценивание: внешняя форма соблюдается, внутреннее присвоение не происходит. Противоядием служит подлинность проблемы и достаточная свобода ученика в выборе собственного решения, а не воспроизведение единственно «правильного» ответа.

Третья оговорка касается условий реализации. Все пять стратегий предполагают предварительное условие – глубокое прочтение текста самим учителем, то есть исследование его языкового материала: нельзя спроектировать аутентичную, связанную с темой ситуацию, не выявив прежде смысл, ценностную направленность и структуру самого текста (Ван, 2019). Кроме того, не следует стремиться втиснуть в один урок все девять подуровней учебной деятельности; уровень переноса и творчества требует, чтобы ему предшествовало достаточное освоение и внутреннее присвоение материала, иначе творческая продукция повисает в пустоте (Ли, 2024). Перенос строится на

фундаменте понимания, и попытка форсировать его в обход этого фундамента закономерно ведёт к шаблонным, поверхностным продуктам – ровно к тем сбоям, ради преодоления которых и предлагаются настоящие стратегии.

Заключение

Уровень переноса и творчества – то место, где обучение чтению чаще всего не выполняет обещание концепции учебной деятельности, и этот сбой в значительной мере является сбоем проектирования ситуаций. Ситуационное обучение – китайское по происхождению (Ли, 2024) и обоснованное на международном уровне теориями ситуативного познания и ситуативного научения – поставляет именно те принципы проектирования, которых здесь недостаёт: аутентичность, эмоциональную вовлечённость, связь со смыслом и встроенную ценность. Иными словами, перенос и творчество и ситуационное обучение оказываются не случайными соседями, а двумя сторонами одной идеи: знание живёт и передаётся только в ситуации.

Предложенные пять стратегий – не рецепт, а операциональный ориентир: создавать аутентичные проблемные ситуации, удерживать преемственность языка и стратегий текста, встраивать вопросы высокого когнитивного уровня, завершать деятельность проверяемым продуктом и поддерживать её многомодальными средствами. Их объединяет один принцип: перенос возможен тогда, когда учебная ситуация близка к подлинному употреблению, а ценность заложена в саму задачу, а не приставлена к ней. При этом стратегии не отменяют предшествующих уровней учебной деятельности и не работают в отрыве от глубокого прочтения текста – они лишь доводят начатый цикл чтения до его высшей точки.

Главное ограничение настоящей работы – её опора на анализ документов и литературы, а не на собственное полевое исследование. Поэтому следующим шагом должна стать аудиторная проверка предложенных стратегий: насколько устойчиво они работают на текстах разных типов, в классах разного уровня и при разной подготовке учителя, и поддаётся ли формируемый ими перенос надёжному измерению. Само же наличие связной теоретической линии – от ситуативного познания через ситуационное обучение к уровню переноса и творчества – означает, что задача встраивания подлинного переноса в урок чтения решаема: это не лозунг, а конкретная методическая работа, у которой есть свои инструменты и свои критерии качества.

Список литературы

1. Ван Ц. От комплексной коммуникативной способности к ключевым предметным компетенциям по английскому языку – новые вызовы реформы курса английского языка в старшей школе // Английский учитель. 2015. Т. 15. № 16. С. 6-7.
2. Ван Ц., Цянь С., Чжоу М. Значение и методы исследования языкового материала в обучении английскому языку // Передовые исследования в области иноязычного образования. 2019. Т. 2. № 2. С. 40-47.
3. Ван Ч. Понимание и практика концепции учебной деятельности по английскому языку // Базовое иноязычное образование. 2019. Т. 21. № 5. С. 32-38.
4. Гао Х. Концепция учебной деятельности по английскому языку: идеи и практика // Преподавание иностранных языков в начальной и средней школе. 2018. Т. 41. № 4. С. 1-6.
5. Ли С., У М., Пань Д. Проектирование деятельности по переносу и творчеству, ориентированной на решение проблем, в обучении английскому языку в старшей школе в рамках концепции учебной деятельности // Преподавание иностранных языков в начальной и средней школе (средняя школа). 2024. № 7.
6. Ли Цз. Собрание сочинений Ли Цзилинь (Т. 1): Эксперимент и исследование ситуационного обучения. Пекин: Народное образование, 2006.
7. Министерство образования КНР. Стандарт по английскому языку для общеобразовательной старшей школы (редакция 2017 г. с изменениями 2020 г.). Пекин: Народное образование, 2020.

8. Мэй Д., Ван Ц. Что менять? Как учить? Как преподавать? Разбор нового стандарта по английскому языку для старшей школы. Пекин: Изд-во преподавания и исследования иностранных языков, 2018.
9. Чжан Ц., Ван Ц. Краткий анализ пяти ракурсов интерпретации текста // Преподавание иностранных языков в начальной и средней школе. 2016. Т. 39. № 11. С. 11-16.
10. Чжан Ц., Ван Ц., Цзян Цз. Реализация концепции учебной деятельности по английскому языку в обучении чтению в средней школе // Преподавание иностранных языков в начальной и средней школе (средняя школа). 2019. № 1.
11. Чэн С., Чжао С. Сущностное содержание ключевых предметных компетенций по английскому языку // Курс. Учебные материалы. Методика. 2016. Т. 36. № 5. С. 79-86.
12. Шу Д. Несколько соображений о ключевых предметных компетенциях по английскому языку // Шаньдунское преподавание иностранных языков. 2017. Т. 38. № 2. С. 35-41.
13. Brown J.S., Collins A., Duguid P. Situated cognition and the culture of learning // Educational Researcher. 1989. Т. 18. № 1. С. 32-42.
14. Lave J., Wenger E. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Strategies for applying situational teaching to transfer-and-create activities in high school English reading classrooms

Qianqian Du
Specialist-expert
Xinjiang Normal University
Urumqi, China
1615291426@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Yuhong Long
Professor, Specialist-expert
Xinjiang Normal University
Urumqi, China
1185604152@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.07.2026
Accepted 21.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 372.881.111.1
DOI 10.25726/z5974-7728-5948-n
EDN BICKIY
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 General Senior High School English Curriculum Standard introduced the English Learning Activities View, which organizes classroom work into three interrelated and progressively demanding levels: learning-understanding, applying-practicing, and transferring-creating. The last level is the highest: it is where a student's

ability is converted into subject competence, because it requires moving beyond the text, solving problems in unfamiliar contexts, expressing oneself creatively, and internalizing the values embedded in the discourse. In reading instruction, however, this level proves to be the weakest link in practice: the situations teachers create drift away from the theme, the products of activity become formulaic, and transfer to real use fails to occur. This article argues that situational teaching – a tradition Chinese in origin (Li Jilin) and grounded in the international theories of situated cognition and situated learning – serves as the natural methodological vehicle for this level, since both rest on a shared premise: knowledge is situated, and transfer requires genuine recontextualization. Drawing on the analysis of policy documents and scholarly literature, the article formulates a set of design strategies: creating authentic, theme-linked problem situations; ensuring continuity of the text's language; embedding high-cognitive-level questions; orienting activity toward a communicative product with assessment built in; and using multimodal, emotionally engaging means of situation creation. The conclusion is that the weakness of the transfer-create level is, above all, a weakness of situation design – precisely what situational teaching is equipped to remedy.

Keywords

situational teaching, transfer-and-create activities, English learning activities view, reading instruction, senior high school, core competencies, situated cognition.

References

1. Wang Q. From comprehensive language use ability to English subject core competencies – new challenges of the senior high school English curriculum reform // English Teachers. 2015. Vol. 15. № 16. pp. 6-7.
2. Wang Q., Qian X., Zhou M. The significance and methods of text interpretation in English teaching // Foreign Language Education in China. 2019. Vol. 2. № 2. pp. 40-47.
3. Wang Ch. Understanding and practice of the English learning activities view // Basic Foreign Language Education. 2019. Vol. 21. № 5. pp. 32-38.
4. Gao H. The concept and practice of the English learning activities view // Foreign Language Teaching in Primary and Secondary Schools. 2018. Vol. 41. № 4. pp. 1-6.
5. Li X., Wu M., Pan D. Designing problem-solving-oriented transfer-and-create activities in senior high school English under the learning activities view // Foreign Language Teaching in Primary and Secondary Schools (Secondary School). 2024. № 7.
6. Li J. Collected works of Li Jilin (Vol. 1): Experiment and research on situational teaching. Beijing: People's Education Press, 2006.
7. Ministry of Education of the PRC. General senior high school English curriculum standard (2017 edition, 2020 revision). Beijing: People's Education Press, 2020.
8. Mei D., Wang Q. What to change? How to teach? How to instruct? An analysis of the new senior high school English curriculum standard. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2018.
9. Zhang Q., Wang Q. A brief analysis of five perspectives on text interpretation // Foreign Language Teaching in Primary and Secondary Schools. 2016. Vol. 39. № 11. pp. 11-16.
10. Zhang Q., Wang Q., Jiang J. Implementing the English learning activities view in junior high school English reading instruction // Foreign Language Teaching in Primary and Secondary Schools (Secondary School). 2019. № 1.
11. Cheng X., Zhao S. The essential connotation of English subject core competencies // Curriculum, Teaching Material and Method. 2016. Vol. 36. № 5. pp. 79-86.
12. Shu D. Some reflections on English subject core competencies // Shandong Foreign Language Teaching. 2017. Vol. 38. № 2. pp. 35-41.
13. Brown J.S., Collins A., Duguid P. Situated cognition and the culture of learning // Educational Researcher. 1989. Vol. 18. № 1. pp. 32-42.
14. Lave J., Wenger E. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Дидактическая модель формирования информационных компетенций студентов СПО средствами имитационного моделирования

Андрей Анатольевич Маслов
Старший преподаватель
Ярославский филиал Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I (ПГУПС)
Ярославль, Россия
AndreyAMaslov@yandex.ru
ORCID 0000-0002-2084-3609

Поступила в редакцию 09.07.2026
Принята 15.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 37.022
DOI 10.25726/w2259-9129-7955-p
EDN BXRMBO
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Введение. В условиях цифровой трансформации среднего профессионального образования (СПО) ключевой задачей является формирование информационных компетенций будущих техников. Внедрение имитационного моделирования открывает новые возможности, но требует разработки целостной дидактической модели. Цель статьи – представить теоретически обоснованную дидактическую модель формирования информационных компетенций студентов СПО с использованием имитационного моделирования в среде Electronics Workbench (EWB) и результаты её экспериментальной апробации. Методология и методы. Исследование базируется на компетентностном, системно-деятельностном, технологическом подходах и теории фундирования опыта личности. Дополнительно использована концепция фактор-импульсов самоорганизации, а также идеи проектного обучения и имитационного моделирования применительно к железнодорожной автоматике. Применялись теоретический анализ, педагогическое моделирование и педагогический эксперимент (2024-2025 годы, 96 студентов). Результаты. Разработана дидактическая модель, включающая цель, задачи, подходы, принципы, технологии, методы, этапы, критерии и ожидаемые результаты. В ходе эксперимента (ЭГ=49, КГ=47) подтверждена эффективность модели: интегральный показатель сформированности компетенций в ЭГ вырос с 33,0 до 72,7 балла (прирост +39,7; $p<0.01$), в КГ значимых изменений не произошло. Научная новизна заключается в интеграции компетентностного, системно-деятельностного и технологического подходов с теорией фундирования в рамках единой модели, адаптированной к имитационному моделированию цифровых схем. Практическая значимость. Модель может служить основой для проектирования образовательного процесса по цифровой схемотехнике и внедрения имитационного моделирования в СПО.

Ключевые слова

дидактическая модель, информационные компетенции, имитационное моделирование, среднее профессиональное образование, Electronics Workbench, опытно-экспериментальная работа, фактор-импульсы самоорганизации.

Введение

Сегодня цифровая трансформация образования ставит перед системой СПО задачу: готовить специалистов, которые не только знают теорию, но и умеют работать с информацией, применять цифровые инструменты в профессиональной деятельности. В системе среднего профессионального образования (СПО) одним из ключевых результатов обучения, согласно федеральным государственным образовательным стандартам, является формирование информационных компетенций (Федеральный государственный образовательный стандарт, 2024). Успешное решение этой задачи требует не только уточнения структуры самих компетенций, но и разработки целостной дидактической модели, описывающей процесс их формирования.

Особый интерес в этом контексте представляет использование имитационного моделирования, которое позволяет студентам наглядно изучать работу цифровых устройств, проводить виртуальные эксперименты и приобретать практические навыки. В работах А.В. Горелика, А.С. Веселовой и А.А. Маслова (Горелик, 2016) показано, что имитационное моделирование успешно применяется для оценки качества функционирования систем железнодорожной автоматики, что подтверждает его высокий профессиональный потенциал. Аналогично, в исследовании А.А. Маслова (Маслов, 2021) продемонстрирована возможность использования имитационного моделирования эксплуатационных испытаний для оценки надёжности программного обеспечения, что напрямую перекликается с задачами подготовки техников по автоматике и телемеханике.

Но чтобы имитационное моделирование действительно работало в учебном процессе, одного лишь наличия программы недостаточно – нужна продуманная дидактическая модель. Цель статьи – представить теоретически обоснованную дидактическую модель формирования информационных компетенций студентов СПО с использованием имитационного моделирования в среде Electronics Workbench (EWB) и результаты её экспериментальной апробации.

Материалы и методы исследования

Модель опирается на несколько методологических подходов. Компетентностный подход (Зимняя, 2004; Татур, 2005; Хуторской, 2003), а также зарубежные концепции Макклелланда (McClelland, 1973) и Равена (Raven, 1984) задают ориентацию на практический результат. Системно-деятельностный подход (Леонтьев, 2005; Сериков, 1994) рассматривает деятельность студента как главный механизм формирования компетенций. Технологический подход (Беспалько, 1989; Селевко, 1998) требует чёткости и воспроизводимости учебных процедур. Теория фундирования опыта (Смирнов, 2012) обосновывает поэтапное расширение личного опыта студента. Кроме того, в основу организации рефлексивной деятельности положены идеи Е.В. Бондаревской (Бондаревская, 2000) о личностно-ориентированном образовании, согласно которым рефлексия выступает механизмом превращения внешне заданного опыта во внутреннее достояние личности.

Дополнительно в основу проектирования учебных заданий положена концепция фактор-импульсов самоорганизации, развитая Е.И. Смирновым и С.А. Тихомировым (Маслов, 2024). Согласно этой концепции, эффективное формирование информационных компетенций достигается за счёт создания учебных ситуаций, которые запускают внутренние механизмы самоорганизации студента: самостоятельное целеполагание, рефлексию, поиск оптимальных решений. В настоящем формирующем эксперименте такие ситуации создавались при выполнении заданий исследовательского уровня (оптимизация схем, выдвижение гипотез, сравнение альтернатив). Кроме того, в работе использовались идеи проектного обучения, которое, как показано в исследовании А.А. Маслова (Маслов, 2025), выступает действенным средством формирования информационных компетенций при освоении иммерсивных образовательных технологий.

Для разработки модели использовались методы теоретического анализа, педагогического моделирования и обобщения. Для проверки эффективности модели был проведён педагогический эксперимент (2024-2025 годы) на базе Ярославского филиала Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I с участием 96 студентов специальностей 27.02.03 и 11.02.06. Экспериментальная группа (ЭГ, n=49) обучалась по разработанной модели с

активным использованием EWB и рефлексивными процедурами, контрольная (КГ, n=47) – по традиционной методике. Диагностика охватывала пять компонентов информационной компетенции (когнитивный, технологический, аналитический, исследовательский, рефлексивный) с использованием тестов, практических заданий в EWB и рефлексивных опросников. Статистическая обработка включала t-критерий Стьюдента и χ^2-критерий Пирсона (уровень значимости $p \leq 0,05$).

Результаты и обсуждение

Разработанная дидактическая модель (рис. 1) представляет собой целостную совокупность взаимосвязанных блоков: цель, задачи, методологические подходы и принципы, технологии и методы обучения, педагогические условия, средства обучения, содержание дисциплин, этапы реализации и ожидаемые результаты.

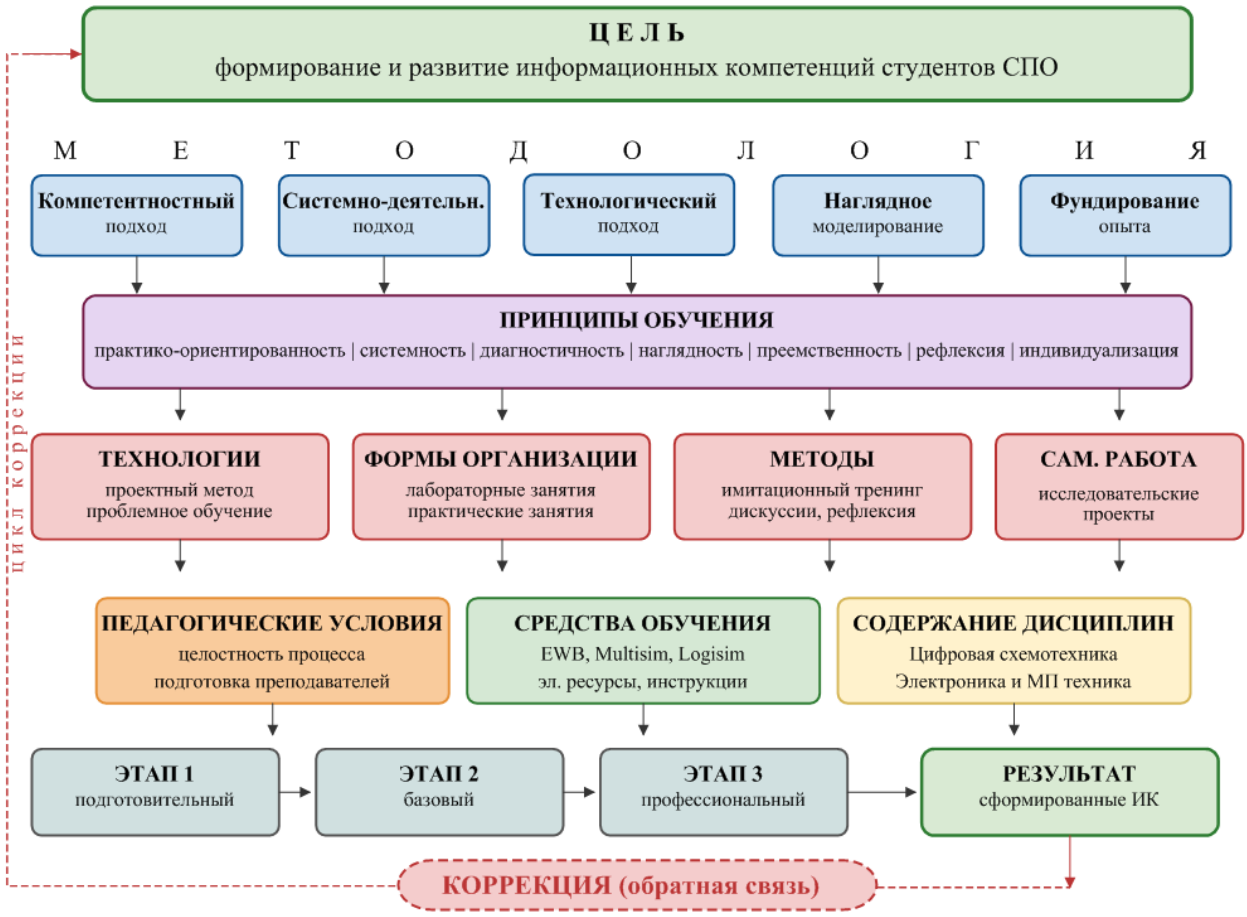


Рисунок 1. Упрощённая схема дидактической модели формирования информационных компетенций. Источник: составлено автором на основе теоретического анализа

Цель модели – формирование и развитие информационных компетенций студентов СПО средствами имитационного моделирования. Задачи: сформировать систему знаний (когнитивный компонент); развить практические навыки работы с цифровыми инструментами (технологический компонент); выработать способность применять компетенции для решения профессиональных задач (аналитический, исследовательский компоненты).

Методологические подходы и принципы обобщены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1. Подходы, реализуемые в модели

Подход	Сущность применительно к модели
Компетентностный подход	Ориентация на результат – способность действовать в профессиональных ситуациях
Системно-деятельностный подход	Деятельность студента как основа формирования компетенций; структура деятельности (мотив → цель → действие → операция) (Леонтьев, 2005)
Технологический подход	Диагностичность целей, воспроизводимость процедур, алгоритмизация учебного процесса (Беспалько, 1989)
Теория наглядного моделирования	Использование визуальных моделей для познания сложных объектов и процессов
Фундирование опыта личности	Спиралевидное поэтапное расширение и углубление личного опыта (Смирнов, 2012)

Источник: составлено автором на основе теоретического анализа.

Таблица 2. Принципы, сгруппированные по подходам

Подход	Принципы
Компетентностный	практико-ориентированность, ориентация на результат, междисциплинарность, развитие универсальных компетенций, индивидуализация обучения, непрерывность и профессиональная мобильность
Системно-деятельностный	деятельности, системности, развития, сотрудничества, рефлексии, учёта индивидуальных особенностей, вариативности
Технологический	целеполагания и диагностичности, воспроизводимости, управляемости, эффективности и оптимальности, структурированности и алгоритмизации
Теория наглядного моделирования	замещения, наглядности, доступности, практической направленности
Фундирование	спиралевидности развития, преемственности, поэтапности, интеграции знаний, индивидуализации (Смирнов, 2012)

Источник: составлено автором на основе теоретического анализа.

Технологии и методы обучения включают: проектный метод, проблемное обучение, имитационный тренинг, интерактивные методы, рефлексию и самооценку. Формы организации: лабораторные занятия в EWB, индивидуальные и групповые проекты, самостоятельная работа, дискуссии, учебно-исследовательская деятельность (табл. 3).

Таблица 3. Методы и формы организации обучения

Формы организации	Методы обучения
Практические занятия	Работа с инструкционными картами, выполнение заданий по образцу
Лабораторные занятия (виртуальные)	Моделирование в EWB, снятие показаний приборов, анализ временных диаграмм
Индивидуальные проекты	Исследовательские задания повышенной сложности
Групповые проекты	Коллективная разработка схем, взаимопомощь
Самостоятельная работа	Домашнее моделирование, подготовка отчётов
Дискуссии и обсуждения	Разбор типичных ошибок, защита результатов
Учебно-исследовательская деятельность	Мини-исследования (сравнение методов минимизации, оценка задержек)

Источник: составлено автором на основе теоретического анализа.

Педагогические условия: целостность педагогического процесса, подготовка преподавателей, практико-ориентированное содержание, формирование мотивации и рефлексии, учёт индивидуальных особенностей. Средства обучения: специализированное программное обеспечение (EWB 5.12, Multisim, Logisim-evolution), электронные образовательные ресурсы, методические материалы (банки задач, инструкционные карты, практикум (Маслов, 2023)). Содержательный блок интегрируется в дисциплины «Цифровая схемотехника», «Электроника и микропроцессорная техника», «Технология монтажа электронных устройств» и соответствующие профессиональные модули.

Этапы формирования информационных компетенций:

1. На подготовительном этапе (1-й курс, репродуктивный уровень) студенты знакомятся с основами имитационного моделирования и учатся выполнять простейшие задания по образцу.
2. На базовом этапе (2 курс, продуктивный уровень) студенты самостоятельно минимизируют функции, синтезируют комбинационные схемы (полусумматор, дешифратор), анализируют временные диаграммы.
3. На профессиональном этапе (3-4 курсы, творческий уровень) студенты проектируют функциональные узлы (мультиплексоры, счётчики), исследуют задержки, оптимизируют схемы, решают профессиональные задачи.

Критерии оценки – пять компонентов: когнитивный, технологический, аналитический, исследовательский, рефлексивный. Ожидаемые результаты: студент знает законы алгебры логики, методы минимизации; умеет собирать и анализировать цифровые схемы; владеет навыками проектирования и рефлексии.

Для проверки эффективности разработанной модели был проведён педагогический эксперимент (2024-2025 годы) на базе Ярославского филиала Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I. В эксперименте участвовали студенты 2-го курса специальностей 27.02.03 «Автоматика и телемеханика на транспорте» и 11.02.06 «Техническая эксплуатация транспортного радиоэлектронного оборудования». Экспериментальная группа (ЭГ, n=49) обучалась по разработанной модели с использованием четырёхэтапной структуры занятий, системы разноуровневых заданий в EWB и рефлексивных процедур. Контрольная группа (КГ, n=47) – по традиционной методике (без системного применения имитационного моделирования).

Уровень сформированности компетенций замеряли дважды: в начале (сентябрь 2024 и 2025 годов) и после эксперимента (декабрь тех же годов). Использовали тесты, практические задания в EWB и опросники для самооценки. Что получилось – видно из таблицы 4 и рисунка 2.

Таблица 4. Результаты контрольного этапа эксперимента (сравнение ЭГ и КГ)

Компонент	Макс. балл	ЭГ (n=49)	КГ (n=47)	t-критерий	p-уровень
Когнитивный	36	28,6 ± 3,2	16,2 ± 4,1	8,73	<0,01
Технологический	10	8,4 ± 1,0	3,5 ± 1,3	9,87	<0,01
Аналитический	10	7,9 ± 1,2	3,0 ± 1,2	8,92	<0,01
Исследовательский	10	6,5 ± 1,5	2,3 ± 1,1	8,05	<0,01
Рефлексивный	25	21,3 ± 2,7	12,1 ± 3,2	7,42	<0,01
Интегральный	91	72,7 ± 6,5	37,1 ± 7,8	11,68	<0,01

Источник: составлено автором по результатам эксперимента.

В экспериментальной группе средний интегральный балл повысился с 33,0 (констатирующий этап) до 72,7 (контрольный этап) – прирост +39,7 балла (+43,6% от максимума). Наиболее выраженный рост достигнут в технологическом и аналитическом компонентах (прирост >55% от максимума). Доля студентов ЭГ с высоким уровнем сформированности компетенций составила 61,2% (на констатирующем

этапе – 0%). В контрольной группе значимых изменений не произошло (интегральный балл вырос с 31,0 до 37,1; $p>0.05$). Все различия между ЭГ и КГ статистически значимы ($p<0.01$).

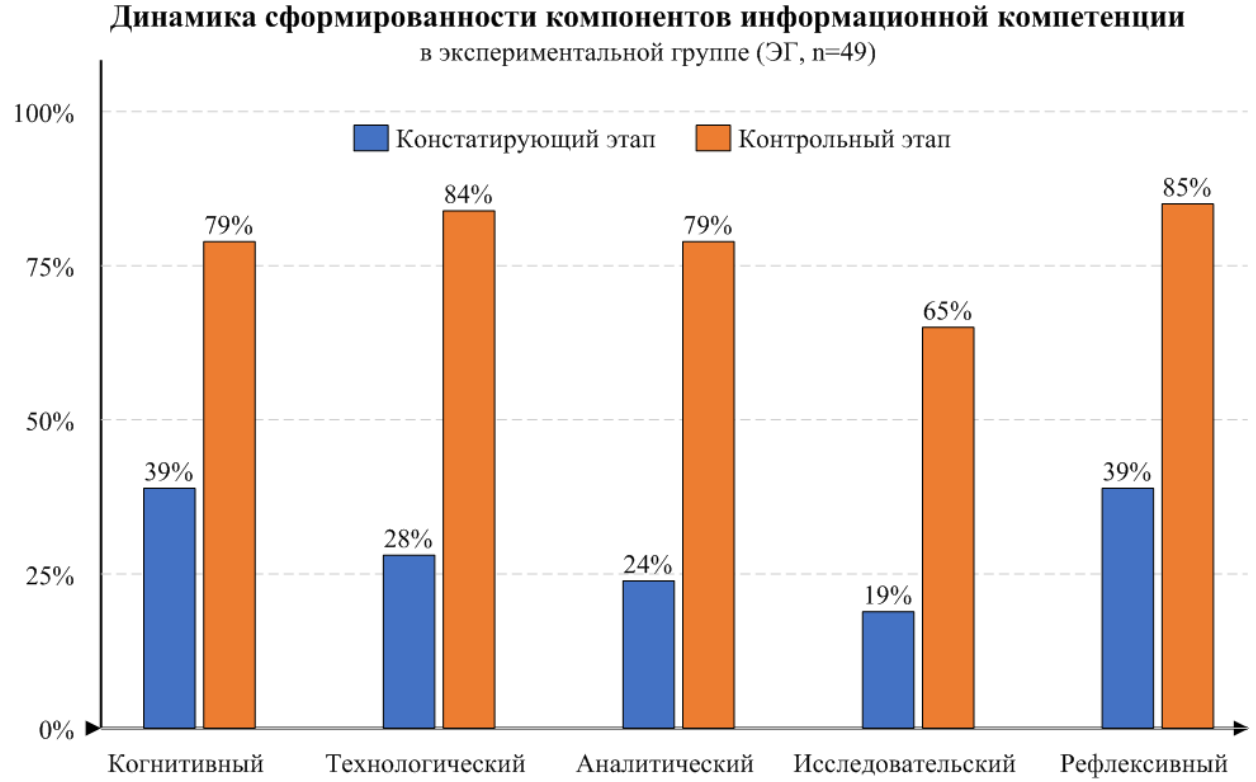


Рисунок 2. Динамика сформированности компонентов информационной компетенции в экспериментальной группе (в процентах от максимума).
Источник: составлено автором по результатам эксперимента

Разработанная дидактическая модель интегрирует компетентностный, системно-деятельностный, технологический подходы и теорию фундирования опыта личности. В отличие от традиционных моделей обучения, она конкретизирует этапы формирования компетенций (подготовительный → базовый → профессиональный) с привязкой к конкретным средствам имитационного моделирования (EWB) и уровням сложности заданий. Это позволяет выстроить логику «от знания к действию, от действия к исследованию, от исследования к рефлексии».

Предложенная модель стоит не только на «плечах» классической педагогики, но и на конкретных инженерных разработках – например, на опыте имитационного моделирования систем железнодорожной автоматики (Горелик, 2016; Маслов, 2021). Как показано в работе А.В. Горелика, А.С. Веселовой и А.А. Маслова (Горелик, 2016), имитационное моделирование является эффективным инструментом для оценки качества функционирования сложных технических систем, что подтверждает правомерность его использования в учебных целях. Кроме того, в исследовании А.А. Маслова (Маслов, 2021) продемонстрирована возможность моделирования эксплуатационных испытаний программного обеспечения систем железнодорожной автоматики – опыт, который может быть адаптирован для проектных заданий студентов.

Эксперимент показал: студенты экспериментальной группы заметно подтянулись по всем пяти компонентам информационной компетенции (различия статистически значимы, $p<0.01$). Наиболее сильный эффект достигнут в технологическом и аналитическом компонентах, что связано с активным использованием виртуальных приборов EWB (генератор слов, логический анализатор) и систематическим сравнением результатов моделирования с теорией. Значительный рост рефлексивного компонента (с 9,7 до 21,3 балла) подтверждает необходимость включения рефлексивного этапа в структуру занятия, что согласуется с концепцией фактор-импульсов

самоорганизации (Маслов, 2024) и идеями Е.В. Бондаревской (Бондаревская, 2000) о личностном смысле образования: создание проблемных ситуаций и организация рефлексии запускают внутренние механизмы самоорганизации студентов. В контрольной группе, где обучение велось по традиционной методике, значимых изменений не произошло. Таким образом, выдвинутая гипотеза полностью подтверждена.

Практическая значимость модели усиливается тем, что она может быть адаптирована для других симуляторов (Multisim, Logisim-evolution) и использована при подготовке специалистов не только по специальностям 27.02.03 и 11.02.06, но и по другим техническим направлениям, где требуется формирование информационных компетенций в области цифровой схемотехники.

Заключение

Разработана и теоретически обоснована дидактическая модель формирования информационных компетенций студентов СПО средствами имитационного моделирования в среде Electronics Workbench. Модель охватывает все ключевые компоненты: от цели и задач до конкретных этапов обучения (подготовительный, базовый, профессиональный) и критериев оценки. Методологической опорой также послужили концепция фактор-импульсов самоорганизации (Маслов, 2024) и идеи проектного обучения (Маслов, 2025), а также практические наработки по имитационному моделированию в железнодорожной автоматике (Горелик, 2016; Маслов, 2021).

Экспериментальная апробация (n=96) подтвердила эффективность модели: в экспериментальной группе интегральный показатель сформированности компетенций вырос с 33,0 до 72,7 балла (+39,7; $p<0,01$), в контрольной группе значимых изменений не произошло. Научная новизна заключается в интеграции компетентностного, системно-деятельностного и технологического подходов с теорией фундирования в единой модели, адаптированной к имитационному моделированию цифровых схем.

Практическая значимость модели состоит в том, что она может служить основой для проектирования образовательного процесса по дисциплинам цифровой схемотехники, электроники и профессиональным модулям в системе СПО. Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией модели для других симуляторов (Multisim, Logisim-evolution), увеличением доли исследовательских заданий и разработкой автоматизированных средств оценки результатов.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-н/Д: Булат, 2000. 351 с.
3. Горелик А.В., Веселова А.С., Маслов А.А. Применение имитационного моделирования при проектировании и оценке качества функционирования систем железнодорожной автоматики // Наука и техника транспорта. 2016. № 2. С. 52-56.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
5. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. Москва: Смысл; Академия, 2005. 431 с.
6. Маслов А.А. Практикум по цифровой схемотехнике в программе Electronics Workbench 5.12: практикум. Москва: Учебно-методический центр по образованию на железнодорожном транспорте, 2023. 148 с.
7. Маслов А.А., Смирнов Е.И., Тихомиров С.А. Фактор-импульсы самоорганизации будущих инженеров как средство формирования информационных компетенций // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 6 (141). С. 167-177.

8. Маслов А.А. Педагогическая технология проектного обучения как средство формирования информационных компетенций при освоении иммерсивных образовательных технологий // Педагогический научный журнал. 2025. № 4. С. 33-41.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Мосва: Народное образование, 1998. 256 с.
10. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.
11. Смирнов Е.И. Фундирование опыта в профессиональной подготовке и инновационной деятельности педагога: монография. Ярославль: Канцлер, 2012. 646 с.
12. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в образовании: методологические и практические аспекты. М.: Московский городской педагогический университет, 2005. 112 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 27.02.03 «Автоматика и телемеханика на транспорте (железнодорожном транспорте)»: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 27.08.2024 № 608. URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 09.06.2026).
14. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 55-61.
15. Маслов А.А. Имитационное моделирование эксплуатационных испытаний для оценки надежности программных систем железнодорожной автоматики // Journal of Physics: Conference Series. 2021. Т. 2131. № 3. С. 032011.
16. McClelland D.C. Testing for competence rather than for intelligence // American Psychologist. 1973. Vol. 28. № 1. pp. 1-14.
17. Raven J. Competence in modern society: its identification, development and release. London: H.K. Lewis, 1984. 252 p.

Didactic model of forming information competencies of vocational students by means of simulation modelling

Andrey A. Maslov
Senior Lecturer
Yaroslavl branch of the Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University
Yaroslavl, Russia
AndreyAMaslov@yandex.ru
ORCID 0000-0002-2084-3609

Received 09.07.2026
Accepted 15.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 37.022
DOI 10.25726/w2259-9129-7955-p
EDN BXRMBO
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Introduction. In the context of the digital transformation of vocational education and training (VET), the formation of information competencies for future technicians is a key task. The implementation of simulation modelling opens up new opportunities for this, but requires the development of a holistic didactic model. The

aim of this article is to present a theoretically substantiated didactic model for the formation of information competencies of VET students using simulation modelling in the Electronics Workbench (EWB) environment and the results of its experimental approbation. Methodology and methods. The research is based on competency-based, system-activity and technological approaches, as well as the theory of experience foundation. Additionally, the concept of factor-pulses of self-organization, project-based learning and simulation modelling in railway automation are used. Methods of theoretical analysis, pedagogical modelling and a pedagogical experiment (2024-2025, 96 students) were used. Results. A didactic model is proposed that includes the goal, objectives, methodological approaches and principles, teaching technologies and methods, pedagogical conditions, teaching aids, the content of academic disciplines, stages of implementation (preparatory, basic, professional), assessment criteria and expected results. The experiment (EG=49, CG=47) confirmed the effectiveness of the model: the integral indicator of competence formation in the EG increased from 33.0 to 72.7 points (gain +39.7; $p<0.01$), while no significant changes occurred in the CG. Scientific novelty lies in the integration of competency-based, system-activity and technological approaches with the theory of foundation within a unified model adapted to simulation modelling of digital circuits. Practical significance. The developed model can serve as a basis for designing the educational process in digital circuitry disciplines and for introducing simulation modelling into VET.

Keywords

didactic model, information competencies, simulation modelling, vocational education and training, Electronics Workbench, experimental work, factor-pulses of self-organization.

References

1. Bespalko V.P. Components of pedagogical technology. Moscow: Pedagogy, 1989. 192 p.
2. Bondarevskaya E.V. Theory and practice of personality-oriented education. Rostov-on-Don: Bulat, 2000. 351 p.
3. Gorelik A.V., Veselova A.S., Maslov A.A. The use of simulation modelling in the design and quality assessment of railway automation systems // Science and Technology in Transport. 2016. № 2. pp. 52-56.
4. Zimnyaya I.A. Key competencies as the result-oriented basis of the competency-based approach in education. Author's version. Moscow: Research Centre for the Problems of Quality of Specialist Training, 2004. 42 p.
5. Leontiev A.A., Leontiev A.D., Sokolova E.E. Alexey Nikolaevich Leontiev. Activity, consciousness, personality. Moscow: Meaning; Academy 2005. 431 p.
6. Maslov A.A. Practical course in digital circuitry with Electronics Workbench 5.12: a practical course. Moscow: Educational and Methodological Centre for Railway Transport Education, 2023. 148 p.
7. Maslov A.A., Smirnov E.I., Tikhomirov S.A. Factor-pulses of self-organization of future engineers as a means of forming information competencies // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2024. № 6 (141). pp. 167-177.
8. Maslov A.A. Pedagogical technology of project-based learning as a means of forming information competencies in mastering immersive educational technologies // Pedagogical Scientific Journal. 2025. № 4. pp. 33-41.
9. Selevko G.K. Modern educational technologies. Moscow: Public Education, 1998. 256 p.
10. Serikov V.V. Personality-oriented approach in education: concepts and technologies. Volgograd: Recess, 1994. 152 p.
11. Smirnov E.I. Foundation of experience in professional training and innovative activity of a teacher: monograph. Yaroslavl: Kantsler, 2012. 646 p.
12. Tatur Yu.G. Competency-based approach in education: methodological and practical aspects. Moscow: Moscow City Pedagogical University, 2005. 112 p.

13. Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education in the Specialty 27.02.03 «Automation and Remote Control on Transport (Railway Transport)»: Approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of 27.08.2024 № 608 // fgos.ru. 2024.

14. Khutorskoy A.V. Key competencies as a component of personality-oriented education // Public Education. 2003. № 2. pp. 55-61.

15. Maslov A.A. Simulation modelling of operational tests to assess the reliability of railway automation software systems // Journal of Physics: Conference Series. 2021. Vol. 2131. № 3. pp. 032011.

16. McClelland D.C. Testing for competence rather than for intelligence // American Psychologist. 1973. Vol. 28. № 1. pp. 1-14.

17. Raven J. Competence in modern society: its identification, development and release. London: H.K. Lewis, 1984. 252 p.

Организация ценностно-ориентированной общественно значимой проектной деятельности как педагогическое условие позитивной социализации современных подростков

Юлия Товьева Антипенко
Специалист-эксперт
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
iuliaantipenko@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0237-4116

Поступила в редакцию 03.07.2026
Принята 16.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 37.013.42
DOI 10.25726/t3945-5580-3739-e
EDN BNSBUQ
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Подростковый возраст образует критический узел социализации, в котором складываются устойчивые ценностные ориентации и способы взаимодействия личности с обществом, однако массовая образовательная практика по-прежнему сводит проектную деятельность к учебно-исследовательскому формату, оставляя её ценностное и общественное измерение на периферии. Расхождение между нормативным требованием организации личностно значимой и общественно приемлемой деятельности, закреплённым во ФГОС основного общего образования, и преобладанием имитационных, оторванных от реального социального контекста проектов составляет исследуемое противоречие. Цель работы – определить педагогические условия, при которых ценностно-ориентированная общественно значимая проектная деятельность выступает механизмом позитивной социализации подростка. Исследование опирается на структурно-функциональный и понятийно-категориальный анализ, метод моделирования и контент-анализ нормативной базы образования. Построена авторская модель, включающая ценностно-смысловой, субъектно-деятельностный, событийно-общностный и рефлексивно-оценочный компоненты, для каждого из которых определены педагогические функции и обеспечивающие их условия. Показано, что позитивная социализация достигается не наращиванием числа проектов, а сопряжением трёх векторов – присвоения ценности, обретения субъектной позиции и включения в подростково-взрослую общность; отсутствие любого из них переводит проект в разряд формального мероприятия. Смещение центра тяжести проектной работы с продукта на ценностно-смысловое самоопределение участника меняет саму трактовку результата: социализирующий эффект коренится в структуре совместного действия, его событийной плотности и распределении авторства внутри проектной группы.

Ключевые слова

позитивная социализация, ценностные ориентации, общественно значимая проектная деятельность, подросток, педагогические условия, субъектность, подростково-взрослая общность, ценностно-смысловое самоопределение.

Введение

Социализация подростка протекает в поле, где семья, школа, цифровая среда и стихийные группы сверстников предъявляют разнонаправленные ценностные образцы. Педагогическая теория

закрепила за проектной деятельностью статус средства, соединяющего учение с практическим действием, однако её социализирующий потенциал реализуется неравномерно. И. Иванова (Иванова, 2021) обозначает разрыв между социальным проектированием как учебной процедурой и разработкой подростком проектов собственной жизни, за которыми стоит ценностный выбор. Там, где проект исчерпывается оформленным продуктом, ценностно-смысловое ядро деятельности остаётся незатронутым, и подросток осваивает технологию проектирования в отрыве от того, ради чего и вместе с кем он действует. Различение это не терминологическая тонкость: подростковый возраст образует период, когда закладываются устойчивые ценностные ориентации и осваиваются способы взаимодействия с обществом, и характер деятельности, в которую включён подросток, определяет направление этого освоения. Формально выполненный проект, лишённый общественного адресата, воспроизводит навык оформления результата; общественно значимый проект, за которым стоит ценностный выбор, задаёт опыт ответственного действия в реальных социальных отношениях.

Нормативная рамка сместила акцент в сторону воспитания и социализации. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287, в редакции приказа от 18 июня 2025 г. № 467) предписывает организацию личностно значимой и общественно приемлемой деятельности для формирования российской гражданской идентичности и создание социальной ситуации развития, обеспечивающей социальную самоидентификацию обучающегося. Стратегия реализации молодёжной политики в Российской Федерации на период до 2030 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 августа 2024 г. № 2233-р) закрепляет целевой ориентир – вовлечение не менее 75% молодёжи в проекты и программы личностного развития и патриотического воспитания. Между нормативным требованием и школьной практикой сохраняется зазор: значительная часть проектов воспроизводит исследовательский шаблон, тогда как общественно значимое и ценностное измерение проговаривается декларативно.

В специализированной литературе отсутствует консенсус относительно того, что именно превращает проект в инструмент социализации. Часть авторов связывает эффект с содержанием деятельности. Е.В. Деева (Деева, 2024) видит основу воспитания гражданственности и патриотизма в коллективной общественно полезной работе подростков, где общий результат достигается совместным усилием. Т.А. Безенкова с соавторами (Безенкова, 2024) раскрывает профилактический ресурс проектной деятельности применительно к предупреждению девиантного поведения, показывая, что включение подростка в социально одобряемое действие вытесняет деструктивные модели поведения. Другая линия смещает внимание на позицию подростка: М.Р. Хуснутдинова и А.Г. Филипова (Хуснутдинова, 2024) описывают «распаковку» агентности в школьном проекте через участвующий подход, при котором подросток выступает соавтором замысла и принимает на себя роль, прежде остававшуюся за педагогом. Третья группа исследований акцентирует со-бытийную природу процесса – Н.В. Маркина и И.Л. Качуро (Маркина, 2023) фиксируют событийные механизмы трансформации ценностно-смысловых установок современных подростков. Сосуществование трактовок указывает на то, что социализирующий эффект проекта не сводится к одному основанию и требует их сопряжения.

Цель работы состоит в определении педагогических условий, при которых ценностно-ориентированная общественно значимая проектная деятельность функционирует как механизм позитивной социализации подростка. Педагогическое условие понимается здесь как намеренно создаваемое обстоятельство образовательного процесса, при отсутствии которого искомый результат либо не достигается, либо возникает случайно. Новизна предлагаемого подхода состоит в трактовке позитивной социализации через сопряжение трёх векторов развития подростка, задаваемых структурой совместного проектного действия, и в выстраивании авторской модели, соотносящей компоненты этой деятельности с действующими требованиями нормативной базы образования.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена методами структурно-функционального и понятийно-категориального анализа, моделирования и контент-анализа нормативных документов. Структурно-функциональный

анализ применён для выделения компонентов ценностно-ориентированной общественно значимой проектной деятельности и закреплённых за ними педагогических функций. Понятийно-категориальный анализ развёл смежные термины – «социальный проект», «общественно значимый проект», «ценностно-ориентированная деятельность», которые в практике употребляются как взаимозаменяемые, хотя обозначают разные по объёму понятия.

Контент-анализ охватил действующую нормативную базу общего образования: ФГОС основного общего образования в редакции 2025 г., федеральную образовательную программу основного общего образования (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 370) с входящей в неё федеральной рабочей программой воспитания, Стратегию реализации молодёжной политики на период до 2030 года. Единицами анализа выступали формулировки, задающие требования к личностно значимой и общественно ориентированной деятельности обучающихся, и целевые показатели вовлечённости молодёжи в проектную работу. Отдельно рассмотрена практика программы «Обучение служением. Первые», с 2024 года охватившей, по данным Министерства просвещения Российской Федерации, более 2 300 образовательных организаций в 78 регионах и предполагающей выполнение подростком проекта по реальному запросу некоммерческого сектора под руководством наставника.

На основе выделенных компонентов построена авторская модель, описывающая проектную деятельность подростка как условие позитивной социализации. Моделирование велось от функции к средству: для каждого компонента определялись педагогическая функция, обеспечивающее её условие и наблюдаемый социализирующий эффект. Проверка модели проводилась соотнесением её элементов с положениями работ по проблеме социализации подростков в проектной деятельности и с требованиями нормативных документов, что позволило удержать модель в границах реализуемого образовательного процесса.

Возрастные границы исследования охватывают подростковый период, соответствующий уровню основного и начала среднего общего образования; материалом для отработки типологии проектов послужила практика внеурочной проектной деятельности обучающихся 7-11 классов. Образовательные организации, на материале которых выполнялись отдельные исследования привлечённого пула, обобщены до уровня типовых институциональных условий, поскольку задача работы состоит в выявлении инвариантных педагогических условий, воспроизводимых независимо от конкретной площадки.

Результаты и обсуждение

Разграничение смежных понятий образует отправную точку. Социальный проект в узком значении нацелен на изменение фрагмента социальной действительности и оценивается по внешнему результату. Общественно значимый проект добавляет к этому адресата за пределами школы – сообщество, территорию, конкретную группу людей, чьи интересы затрагивает результат. Ценностно-ориентированная проектная деятельность вводит третий признак: её содержанием становится ценностное самоопределение участника по поводу того, ради чего и вместе с кем совершается действие. Е.А. Макеева с соавторами (Макеева, 2021) трактует проектную деятельность как способ социализации и адаптации молодёжи к социально-экономическим условиям развития общества, подчёркивая её включённость в реальные общественные отношения. Н.А. Каргапольцева и Е.А. Самаркина (Каргапольцева, 2025), систематизируя современные подходы к социализации личности подростка, фиксируют смещение исследовательского внимания от адаптационной трактовки, где подросток приспосабливается к готовым нормам, к субъектно-ценностной, где он сам участвует в производстве социальной нормы. Позитивная социализация в этом ряду понимается как управляемая составляющая процесса, при которой освоение социального опыта происходит через просоциальное действие и присвоение одобряемых обществом ценностей, в противовес стихийной социализации, воспроизводящей случайные образцы среды. Общественно значимая проектная деятельность помещается в первую составляющую, поскольку задаёт подростку реального адресата и проверяемый социальный эффект, удерживающие ценностный выбор от превращения в отвлечённое рассуждение.

Ценностный слой проектной деятельности раскрыт в нескольких направлениях. Г.В. Палаткина и Р.Р. Хусаинов (Палаткина, 2025) прослеживают развитие ценностных ориентаций обучающейся молодёжи в проектах с грантовой поддержкой, где внешний ресурс и публичная отчётность за него задают планку ответственности за результат и переводят ценностную декларацию в обязательство. С.Ю. Заварина с соавторами (Заварина, 2023) связывает социокультурное проектирование с профессиональным самоопределением подростка: выбор темы проекта становится пробой ценностной позиции ещё до того, как оформится профессиональное намерение. Е.А. Столбова и В.С. Цилицкий (Столбова, 2021) относят формирование основ ценностных ориентаций современных подростков к практикам наставничества, где ценность транслируется образцом действия значимого взрослого, а усвоение происходит через подражание и последующее присвоение. Три позиции сходятся в существенном пункте: ценность закрепляется поступком, в котором подросток на неё опирается; словесное сообщение о ценности подобного закрепления не даёт. Событийные механизмы такого закрепления, рассмотренные во введении, работают в узловых точках совместного действия, где привычный способ поведения перестаёт срабатывать и требует пересмотра. Общественно значимый проект создаёт подобные точки естественным образом, поскольку сталкивает подростка с реальным запросом сообщества, ответ на который заранее не задан ни учебником, ни педагогом.

Субъектная и средовая составляющие проектной деятельности проанализированы в работах, смещающих акцент с продукта на позицию участника и контекст его действия. С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова и А.П. Тряпицына (Писарева, 2024) раскрывают поддержку самоопределения подростка во взаимодействии педагогов основного и дополнительного образования, при котором проектная деятельность разворачивается в едином образовательном пространстве и не распадается на разрозненные школьные и внешкольные эпизоды. С.М. Косенок (Косенок, 2023) показывает, что наставничество в проектах социальной направленности само формирует образовательную среду и втягивает в неё новых участников, расширяя сопровождение за пределы отдельного подростка. Ю.Т. Антипенко (Антипенко, 2025) определяет педагогические условия содействия позитивной социализации через включение подростка в событийные подростково-взрослые общности, где совместное переживание значимого действия становится источником ценностного сдвига. Г.Б. Акмурзиева (Акмурзиева, 2024) увязывает развитие социально-культурной активности старшеклассников с проектной деятельностью, реализуемой во внеурочном пространстве, где ослаблено давление предметной отметки. Институционализацию общественно значимого проектирования описывают А.А. Бакулина, Н.В. Ковтун и Л.П. Костикова (Бакулина, 2025): программа «обучение служением» соединяет учебную задачу с решением реального запроса некоммерческого сектора, придавая подростковому проекту адресность и проверяемую полезность. Организационная форма такого проектирования уже закреплена: программа «Обучение служением. Первые» рекомендована к включению во внеурочную деятельность, предполагает сопровождение наставником и фиксацию вклада подростка через волонтёрские часы на цифровой платформе, что придаёт социальному действию институциональный статус и делает его результат учитываемым.

Сведение перечисленных линий обнаруживает, что каждая из них выделяет одно основание социализирующего эффекта – содержание, позицию, среду или ценность, оставляя прочие в тени. Систематизация подходов по ведущему основанию, педагогическому акценту и характерному риску редукции даёт основу для последующего синтеза (табл. 1).

Таблица 1. Подходы к организации проектной деятельности подростков как средства социализации

Подход	Ведущее основание	Педагогический акцент	Характерный риск редукции
Деятельностно-содержательный	Преобразование фрагмента социальной действительности	Общественная польза результата	Подмена социализации внешней результативностью
Субъектно-агентный	Позиция подростка как автора замысла	Инициатива и самостоятельность выбора	Индивидуализация в ущерб общности

Событийно-общностный	Совместное переживание значимого действия	Подростково-взрослая общность	Ситуативность, отсутствие устойчивого продукта
Ценностно-смысловой	Присвоение ценности через выбор	Ценностное самоопределение	Декларативность в отрыве от действия

Источник: составлено автором.

Сопоставление подходов показывает их взаимную дополнительность. Деятельностно-содержательная трактовка гарантирует реальность общественного адресата, без которого проект вырождается в имитацию, но сама по себе не затрагивает внутреннюю позицию подростка. Субъектно-агентная линия возвращает подростку авторство, однако вне общности инициатива замыкается на индивидуальном самоутверждении. Событийно-общностный подход насыщает деятельность совместным переживанием, рискуя остаться без устойчивого результата. Ценностно-смысловое основание задаёт направленность выбора, но в отрыве от практического действия оборачивается словесной декларацией. Отсюда рабочее допущение модели: позитивная социализация возникает там, где четыре основания удерживаются одновременно.

Авторская модель ценностно-ориентированной общественно значимой проектной деятельности строится как соединение четырёх компонентов, каждый из которых снимает риск редукции, свойственный обособленному подходу. Ценностно-смысловой компонент образует ядро: он задаёт ответ на вопрос, ради чего предпринимается действие, и опирается на присвоение подростком традиционных духовно-нравственных ценностей через самостоятельный выбор, минуя их внешнее воспроизведение. Субъектно-деятельностный компонент закрепляет за подростком позицию автора замысла и распорядителя ресурсов проекта, включая право на ошибку и её исправление. Событийно-общностный компонент помещает действие в подростково-взрослую общность, где взрослый выступает соучастником и носителем образца, сохраняя за подростком инициативу. Рефлексивно-оценочный компонент замыкает цикл, превращая опыт действия в осмысленное основание для следующего выбора и удерживая преемственность проектов подростка.

Развёртывание каждого компонента через педагогическую функцию, обеспечивающее условие и наблюдаемый социализирующий эффект показывает, как отвлечённая структура переводится в организационные решения повседневной работы школы (табл. 2).

Таблица 2. Компоненты авторской модели и обеспечивающие их педагогические условия

Компонент модели	Педагогическая функция	Педагогическое условие	Социализирующий эффект
Ценностно-смысловой	Ориентация действия на ценность	Право подростка на самостоятельный выбор темы и адресата проекта	Присвоение ценности как личного основания поступка
Субъектно-деятельностный	Передача авторства и ответственности	Делегирование распоряжения ресурсами и решениями проекта	Становление субъектной позиции
Событийно-общностный	Включение в совместное значимое действие	Совместное с взрослым проживание ключевых событий проекта	Освоение образцов ценностного отношения
Рефлексивно-оценочный	Осмысление опыта и его последствий	Регулярная рефлексия хода и результата проекта без оценочного давления	Перенос опыта в новый ценностный выбор

Источник: составлено автором.

Ключевая особенность модели – связанность компонентов. Изолированное ценностно-смысловое ядро оборачивается морализаторством, поскольку подросток присваивает только то, что

выбрал и осуществил самостоятельно. Субъектность в отсутствие событийно-общностного компонента изолирует подростка и лишает его образцов ценностного отношения, которые транслируются во взаимодействии со взрослым. Рефлексивно-оценочный компонент, вынесенный за пределы совместного действия, вырождается в отчётную процедуру и перестаёт влиять на последующий выбор. Взаимная обусловленность компонентов отличает предлагаемую трактовку от суммативных перечней педагогических условий, где условия перечисляются рядом без указания на их сцепление.

Позитивная социализация в предложенной трактовке разворачивается по трём сопряжённым векторам. Ценностный вектор описывает переход подростка от знания о ценности к её присвоению как личного основания поступка. Субъектный вектор фиксирует складывание позиции инициатора и распорядителя собственного действия. Идентификационно-общностный вектор фиксирует формирование российской гражданской идентичности через принадлежность к подростково-взрослой общности, закреплённой ФГОС в качестве личностного результата освоения программы. Векторы связаны структурой совместного действия: устранение любого из них переводит проект в разряд формального мероприятия, сохраняющего внешние признаки проектной работы и утратившего социализирующую функцию.

Отдельного разбора требует инфраструктурное измерение модели, обеспечивающее устойчивость всех четырёх компонентов. Ценностно-ориентированный проект редко умещается в границы одного учебного предмета и одного урока: он затрагивает внеурочную деятельность, дополнительное образование, взаимодействие с внешними партнёрами. Разорванность этих пространств обессмысливает субъектную позицию подростка, поскольку начатое на занятии кружка действие не находит продолжения в школьном расписании. Единое образовательное пространство, в котором педагоги основного и дополнительного образования согласуют логику сопровождения, выступает условием, без которого событийно-общностный компонент не разворачивается на полную глубину. Федеральная рабочая программа воспитания, входящая в федеральную образовательную программу основного общего образования, задаёт для этого рамку, увязывая урочную, внеурочную и общешкольную составляющие в единый воспитательный процесс.

Позиция взрослого в модели заслуживает уточнения, поскольку именно она чаще прочего искажается на практике. Наставник в общественно значимом проекте удерживает двойственную функцию: он передаёт подростку авторство и распоряжение ресурсами и одновременно остаётся носителем ценностного образца, к которому подросток может обратиться. Смещение этой позиции в сторону контроля возвращает проект к исполнительской логике и гасит субъектный вектор; смещение в сторону полного невмешательства лишает подростка образца и ослабляет ценностный вектор. Устойчивость наставнической позиции между этими полюсами составляет отдельное педагогическое условие, не сводимое к методической подготовке и требующее ценностной определённости самого педагога.

Соотнесение компонентов модели с требованиями действующей нормативной базы образования обнаруживает, что каждое условие имеет опору в тексте нормативных документов и потому реализуемо в штатном образовательном процессе, без обособленных организационных ресурсов (табл. 3).

Таблица 3. Соответствие компонентов модели требованиям нормативной базы образования

Компонент модели	Положение нормативного документа	Педагогическое средство реализации
Ценностно-смысловой	Формирование российской гражданской идентичности и приобщение к духовно-нравственным ценностям	Свободный выбор ценностно окрашенной темы и адресата проекта
Субъектно-деятельностный	Развитие самостоятельности, самообразования и самоорганизации жизнедеятельности обучающегося	Передача подростку управления замыслом и ресурсами проекта

Событийно-общностный	Создание социальной ситуации развития и обеспечение социальной самоидентификации	Наставническое соучастие взрослого в ключевых событиях проекта
Рефлексивно-оценочный	Поддержка рефлексии деятельности и личностного самопознания обучающегося	Рефлексивные форматы сопровождения без внешнего оценивания

Источник: составлено автором на основе ФГОС основного общего образования (приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287, в редакции от 18 июня 2025 г. № 467).

Совмещение модельных компонентов с нормативными формулировками устраняет распространённое возражение, будто ценностно-ориентированное проектирование требует особых организационных условий за пределами штатной работы школы. Требование организации личностно значимой и общественно приемлемой деятельности содержится в самом стандарте; программа «обучение служением», рассчитанная на учащихся 10-11 классов и предполагающая выполнение проекта под руководством наставника в объёме от 70 до 140 часов на протяжении одного–двух лет, даёт готовую организационную форму для событийно-общностного и субъектно-деятельностного компонентов. Целевой показатель Стратегии реализации молодёжной политики – доля молодёжи, разделяющей традиционные духовно-нравственные ценности, не менее 85% к 2030 году – задаёт измеримый ориентир для ценностно-смыслового вектора и переводит воспитательную задачу в плоскость проверяемого результата. Соотнесение показывает и обратное: нормативные формулировки о личностно значимой и общественно приемлемой деятельности остаются нереализованными, пока школа удерживает проект в учебно-исследовательской логике. Совпадение модели со стандартом не гарантирует автоматического появления социализирующего эффекта; оно лишь снимает организационное препятствие, оставляя решающим ценностное наполнение деятельности и устойчивость наставнической позиции. Российская гражданская идентичность, заявленная стандартом как личностный результат, складывается через принадлежность к общности, ведущей общее дело, и потому обеспечивается сквозным устройством проектной работы; отдельное мероприятие патриотической тематики такого результата не даёт.

Практическая дифференциация проектов по ведущему социализирующему вектору переводит модель в инструмент педагогического проектирования. По общественному адресату и преобладающему вектору выделяются волонтёрско-помогающие проекты, направленные на поддержку уязвимых групп и опирающиеся на ценностный вектор с присвоением ценности заботы и ответственности; гражданско-патриотические, обращённые к местному сообществу и исторической памяти территории и работающие на идентификационно-общностный вектор с формированием российской гражданской идентичности; социально-преобразующие, изменяющие городскую или сельскую среду проживания через субъектную инициативу подростка и развивающие способность к преобразованию; профориентационно-служебные, выполняемые по запросу некоммерческого сектора и социального бизнеса и соединяющие субъектный вектор с ценностным при движении к профессиональному самоопределению через служение.

Распределение проектов по ведущему вектору не устанавливает жёсткого закрепления. Волонтёрско-помогающий проект при наставническом сопровождении затрагивает и субъектный вектор, поскольку подросток самостоятельно выстраивает помощь; социально-преобразующий проект, адресованный местному сообществу, укрепляет идентификационную принадлежность к территории. Ведущий вектор указывает на преобладающий эффект и оставляет пространство для сопутствующих. Для педагогического проектирования существенно, что выбор типа проекта задаёт вероятностное распределение результатов, которым можно управлять через постановку задачи и подбор адресата.

Обособленного комментария требует роль события в проектной деятельности. Событийная плотность проекта – число точек совместного переживания значимого действия – определяет глубину ценностного сдвига сильнее, чем длительность или масштаб проекта. Растянутый во времени, но лишённый событийных узлов проект социализирует слабее короткого, насыщенного совместным проживанием. Отсюда организационное требование к проектированию: событийный ряд планируется

прежде продукта, поскольку событие несёт основную социализирующую нагрузку, а продукт закрепляет её во внешнем результате.

Организационные параметры программы «обучение служением» позволяют оценить реализуемость события в штатных условиях. Отведённые на проект от 70 до 140 часов и срок в один-два года создают временной запас, достаточный для выстраивания событийного ряда, который выходит за пределы единичной акции. Наставническое сопровождение и учёт вклада подростка через волонтёрские часы задают внешние опоры субъектной позиции. Совместное решение реальной задачи некоммерческой организации, органа власти или социального бизнеса помещает подростка в подростково-взрослую общность, выходящую за пределы школьного класса, и тем самым обеспечивает событийно-общностный компонент и содержательно, и организационно. Слабое звено этой формы просматривается заранее: при формальном отношении наставника проект сохраняет часы и отчётность, теряя ценностную составляющую, что возвращает к исходному различению подлинного и имитационного проектирования.

Обобщение полученных результатов приводит к переопределению самого понятия результата проектной деятельности подростка. Продукт проекта сохраняет значение внешнего условия реальности действия, при этом социализирующий эффект коренится в структуре совместного ценностно окрашенного поступка. Смещение центра тяжести с продукта на ценностно-смысловое самоопределение участника меняет критерии оценки: результативным признаётся проект, изменивший ценностную позицию подростка и его способ взаимодействия с сообществом, безотносительно к масштабу внешнего продукта. Такое понимание согласуется с интегративной трактовкой, обозначенной в начале раздела, и снимает противоречие между нормативным требованием и школьной практикой, зафиксированное во введении.

Заключение

Проведённое исследование определяет ценностно-ориентированную общественно значимую проектную деятельность как педагогическое условие позитивной социализации подростка, действующее при одновременной реализации четырёх взаимосвязанных компонентов. Ценностно-смысловое ядро, субъектная позиция автора, событийно-общностный контекст и рефлексивное осмысление опыта образуют единую структуру, разрушение которой в любом звене лишает проект социализирующей функции и оставляет от него внешнюю оболочку мероприятия.

Позитивная социализация подростка складывается по трём сопряжённым векторам – ценностному, субъектному и идентификационно-общностному, задаваемым не тематикой проекта, а устройством совместного действия. Вывод смещает исследовательский фокус с классификации проектов по содержанию на анализ структуры взаимодействия внутри проектной группы. Спор о том, что превращает проект в инструмент социализации, разрешается в пользу интегративного ответа: обособленное содержание, обособленная позиция и обособленная среда порознь не производят искомого эффекта, и лишь их сцепление внутри общего события даёт устойчивый социализирующий результат.

Совпадение компонентов модели с формулировками ФГОС основного общего образования и с целевыми ориентирами молодёжной политики – вовлечением в проекты и программы порядка трёх четвертей молодёжи к 2030 году – означает, что предложенное условие опирается на действующую нормативную рамку и не требует чрезвычайных организационных ресурсов. Программа «обучение служением», охватившая к началу 2026 года свыше двух тысяч трёхсот образовательных организаций, даёт институциональную форму, в которой ценностно-смысловой и событийно-общностный компоненты обеспечиваются штатными средствами внеурочной деятельности под руководством наставника. Реализуемость модели определяется тем, что каждое из четырёх условий опирается на уже действующие требования стандарта и не предполагает создания обособленной воспитательной подсистемы поверх образовательного процесса.

Событийная плотность проекта выступает более сильным предиктором ценностного сдвига, чем его продолжительность или внешний масштаб. Проектирование событийного ряда логически предшествует определению продукта.

Переопределение результата проектной деятельности, при котором внешний продукт уступает место изменению ценностной позиции и способа взаимодействия подростка с сообществом, задаёт основание для перестройки педагогического сопровождения. Оценивание, сосредоточенное на качестве продукта, замещается оцениванием ценностно-смыслового приращения участника, и центр педагогического внимания переносится на организацию совместного действия и его событийную структуру. Тем самым проектная деятельность подростка возвращает себе исходное воспитательное назначение, обозначенное в нормативных документах последних лет, и перестаёт сводиться к отработке технологии проектирования в отрыве от её ценностного и общественного содержания.

Список литературы

1. Акмурзиева Г.Б. Педагогические условия развития социально-культурной активности старшеклассников в проектной деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2024. № 8. С. 106-111.
2. Антипенко Ю.Т. Педагогические условия содействия позитивной социализации подростков в событийных подростково-взрослых общностях // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 6. С. 88-91.
3. Бакулина А.А., Ковтун Н.В., Костикова Л.П. Проектная деятельность социальной направленности: «обучение служением» // ЦИТИСЭ. 2025. № 1 (43). С. 73-85.
4. Безенкова Т.А., Андриенко О.А., Хасинова К.Р., Ларионова М.Ю. Профилактика девиантного поведения подростков: ресурсы проектной деятельности (на примере г. Магнитогорска) // Современное педагогическое образование. 2024. № 10. С. 14-17.
5. Деева Е.В. Коллективная общественно полезная деятельность как основа воспитания гражданственности и патриотизма современных подростков // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2024. № 1-2 (60-61). С. 133-140.
6. Заварина С.Ю., Грибкова Г.И., Ганьшина Г.В. Социокультурное проектирование как средство профессионального самоопределения подростков // Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6. № 1. С. 161-172.
7. Иванова И. От социального проектирования к разработке и реализации проектов собственной жизни // Воспитание школьников. 2021. № 3. С. 58-66.
8. Каргапольцева Н.А., Самаркина Е.А. Современные подходы к социализации личности подростка // Искусство и образование. 2025. № 12 (164). С. 273-283.
9. Косенок С.М. Наставничество в проектной деятельности как способ формирования образовательной среды в университете (на примере проектов социальной направленности) // Северный регион: наука, образование, культура. 2023. № 2 (54). С. 20-29.
10. Макеева Е.А., Макеева И.А., Логинова Е.В. Проектная деятельность как способ социализации и адаптации молодежи к социально-экономическим условиям развития общества // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2021. № 5. С. 41-44.
11. Маркина Н.В., Качуро И.Л. Событийные механизмы трансформации ценностно-смысловых установок современных подростков // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2023. № 2 (22). С. 20-25.
12. Палаткина Г.В., Хусаинов Р.Р. Развитие ценностных ориентаций обучающейся молодежи в проектной деятельности с грантовой поддержкой // Инновации в образовании. 2025. № 8. С. 92-103.
13. Писарева С.А., Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Взаимодействие педагогов основного и дополнительного образования в поддержке самоопределения подростков в проектной деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2024. № 214. С. 61-72.

14. Столбова Е.А., Цилицкий В.С. Формирование основ ценностных ориентаций современных подростков посредством вовлечения в практики наставничества // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 1 (161). С. 197-209.
15. Хуснутдинова М.Р., Филипова А.Г. «Распаковка» агентности в школьном проекте: перспективы участвующего подхода // Образование и саморазвитие. 2024. Т. 19. № 2. С. 139-154.

Organization of value-oriented socially significant project activity as a pedagogical condition for the positive socialization of modern adolescents

Yulia T. Antipenko
Specialist Expert
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
iuliaantipenko@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0237-4116

Received 03.07.2026
Accepted 16.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 37.013.42
DOI 10.25726/t3945-5580-3739-e
EDN BNSBUQ
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

Adolescence forms a critical node of socialization in which stable value orientations and modes of interaction between the individual and society take shape; nevertheless, mainstream educational practice still reduces project activity to a research format, leaving its value and social dimension on the periphery. The discrepancy between the normative requirement to organize personally significant and socially acceptable activity, enshrined in the Federal State Educational Standard of basic general education, and the predominance of imitative projects detached from the real social context constitutes the studied contradiction. The aim is to determine the pedagogical conditions under which value-oriented socially significant project activity operates as a mechanism of the positive socialization of an adolescent. The study relies on structural-functional and conceptual-category analysis, the modelling method, and content analysis of the educational regulatory framework. An author's model is built, comprising value-semantic, subject-activity, event-community, and reflexive-evaluative components, for each of which pedagogical functions and enabling conditions are defined. Positive socialization is achieved not by increasing the number of projects but by conjoining three vectors – the appropriation of value, the acquisition of a subject position, and inclusion in an adolescent-adult community; the absence of any of them turns the project into a formal event. Shifting the focus of project work from the product to the value-semantic self-determination of the participant changes the interpretation of the result: the socializing effect is rooted in the structure of joint action and its event density.

Keywords

positive socialization, value orientations, socially significant project activity, adolescent, pedagogical conditions, agency, adolescent-adult community, value-semantic self-determination.

References

1. Akmurzieva G.B. Pedagogical conditions for the development of the socio-cultural activity of high school students in project activity // Modern High Technologies. 2024. № 8. pp. 106-111.
2. Antipenko Yu.T. Pedagogical conditions for promoting the positive socialization of adolescents in event-based adolescent-adult communities // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2025. № 6. pp. 88-91.
3. Bakulina A.A., Kovtun N.V., Kostikova L.P. Project activity of social orientation: «service learning» // CITISE. 2025. № 1 (43). pp. 73-85.
4. Bezenkova T.A., Andrienko O.A., Khasinova K.R., Larionova M.Yu. Prevention of deviant behavior of adolescents: resources of project activity (on the example of Magnitogorsk) // Modern Pedagogical Education. 2024. № 10. pp. 14-17.
5. Deeva E.V. Collective socially useful activity as the basis for fostering the civic consciousness and patriotism of modern adolescents // Bereginya. 777. Sova: Society. Politics. Economics. 2024. № 1-2 (60-61). pp. 133-140.
6. Zavarina S.Yu., Gribkova G.I., Ganshina G.V. Sociocultural design as a means of professional self-determination of adolescents // Anthropological Didactics and Education. 2023. Vol. 6. № 1. pp. 161-172.
7. Ivanova I. From social design to the development and implementation of one's own life projects // Education of Schoolchildren. 2021. № 3. pp. 58-66.
8. Kargapoltseva N.A., Samarkina E.A. Modern approaches to the socialization of the adolescent's personality // Art and Education. 2025. № 12 (164). pp. 273-283.
9. Kosenok S.M. Mentoring in project activity as a way of forming the educational environment in a university (on the example of socially oriented projects) // Northern Region: Science, Education, Culture. 2023. № 2 (54). pp. 20-29.
10. Makeeva E.A., Makeeva I.A., Loginova E.V. Project activity as a means of socialization and adaptation of youth to the socio-economic conditions of social development // Humanities, Socio-Economic and Social Sciences. 2021. № 5. pp. 41-44.
11. Markina N.V., Kachuro I.L. Event mechanisms of the transformation of value-semantic attitudes of modern adolescents // Chelyabinsk State University Bulletin. Education and Healthcare. 2023. № 2 (22). pp. 20-25.
12. Palatkina G.V., Khusainov R.R. Development of value orientations of learning youth in project activity with grant support // Innovations in Education. 2025. № 8. pp. 92-103.
13. Pisareva S.A., Radionova N.F., Tryapitsyna A.P. Interaction of teachers of general and supplementary education in supporting the self-determination of adolescents in project activity // Herzen University Journal of Humanities and Sciences Bulletin. 2024. № 214. pp. 61-72.
14. Stolbova E.A., Tsilitsky V.S. Formation of the foundations of value orientations of modern adolescents through involvement in mentoring practices // South Ural State Humanitarian Pedagogical University Bulletin. 2021. № 1 (161). pp. 197-209.
15. Khusnutdinova M.R., Filipova A.G. «Unpacking» agency in a school project: perspectives of the participatory approach // Education and Self-Development. 2024. Vol. 19. № 2. pp. 139-154.

Обучение основам композиции через анализ произведений художников-передвижников в системе дополнительного образования детей. Теоретический аспект.

Ольга Александровна Кирьянова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Философии и искусствознания
Байкальский государственный университет
Иркутск, Россия
s-slon@bk.ru
ORCID 0009-0007-0864-9946

Поступила в редакцию 02.07.2026
Принята 22.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 374.3:37.036
DOI 10.25726/w6275-4972-3902-c
EDN BORZKA
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 представлено теоретическое обоснование методики обучения основам композиции учащихся среднего школьного возраста в системе дополнительного образования детей на основе анализа произведений художников-передвижников. Автор исходит из противоречия между значительным педагогическим потенциалом русской реалистической живописи XIX века и недостаточной разработанностью конкретных методик её использования на занятиях по изобразительному искусству в Домах детского творчества. Раскрываются особенности искусства Товарищества передвижных художественных выставок как педагогического ресурса: повествовательность и сюжетность картин, реализм и узнаваемость изображаемого, ясность и продуманность композиционных решений. Подробно анализируются композиционные приемы в произведениях В.Г. Перова, А.К. Саврасова и И.И. Шишкина; показано, что каждый из мастеров может служить образцовым носителем определенного композиционного принципа: В.Г. Перов – композиционного центра и драматургии, А.К. Саврасов – ритма, плановости и настроения, И.И. Шишкин – равновесия и целостности. Обосновывается гипотеза о том, что обучение основам композиции будет более эффективным при системном использовании произведений передвижников в сочетании с практическими творческими заданиями и опорой на принципы наглядности, диалогичности и игровые технологии. Намечены направления дальнейшей разработки цикла занятий «Основы композиции. Передвижники».

Ключевые слова

композиция, основы композиции, дополнительное образование детей, изобразительное искусство, художники-передвижники, анализ произведений искусства, Дом детского творчества, методика обучения, В.Г. Перов, А.К. Саврасов, И.И. Шишкин.

Введение

Актуальность исследования обусловлена тем, что современная система дополнительного образования переживает период активного обновления (Брутова, 2014). На смену формальному подходу, когда обучающийся просто «посещал кружок», приходит понимание того, что система дополнительного образования детей должна создать такие условия, где формируется личность, развивается вкус, закладываются основы культуры и восприятия мира (Бакушинский, 2009; Неменский,

1987). Изобразительное искусство в этом процессе играет особую роль. Оно не только учит рисовать, но и воспитывает внимание, терпение, умение видеть красоту в обыденном, способность к образному мышлению, художественный вкус.

В этой ситуации особую актуальность приобретает поиск таких педагогических подходов, которые бы сочетали в себе глубину содержания и доступность для восприятия обучающихся. Одним из самых мощных ресурсов для педагога по изобразительному искусству может стать обращение к наследию русской реалистической живописи XIX века, а именно – к творчеству художников-передвижников (Кантор, 1970).

Материалы и методы исследования

Цель исследования – обосновать и описать методику обучения основам композиции учащихся среднего школьного возраста в системе дополнительного образования детей через анализ произведений художников-передвижников.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать композиционные особенности произведений В.Г. Перова, А.К. Саврасова, И.И. Шишкина, выявить в каждом из них те приемы, которые наиболее ярко и наглядно иллюстрируют определенные законы композиции;
2. Теоретически обосновать и апробировать методику изучения основ композиции на уроках изобразительного искусства в Доме детского Творчества на основе анализа произведений художников-передвижников (В.Г. Перова, А.К. Саврасова, И.И. Шишкина).
3. Разработать и экспериментально проверить цикл занятий «Основы композиции. Передвижники» и сформулировать методические рекомендации для педагогов направления «Изобразительное искусство» в Домах детского творчества.

Гипотеза исследования: изучение основ композиции на уроках изобразительного искусства в Доме детского творчества будет более эффективным, если:

– в качестве основного дидактического материала системно использовать произведения художников-передвижников, отличающиеся высокой степенью композиционной ясности и художественной выразительности;

– теоретический анализ композиционных решений в картинах мастеров неразрывно связать с выполнением обучающимися практических заданий, направленных на творческое применение изученных приемов в собственной творческой деятельности обучающихся;

– процесс обучения выстроить с учетом педагогических принципов обучения в системе дополнительного образования детей, с опорой на принципы наглядности, диалогичности и игровые технологии (Кирьянова, 2024).

Рассмотрим творчество художников-передвижников как педагогический ресурс в условиях дополнительного образования детей.

Искусство передвижников по своей природе обращено к человеку, к зрителю. Передвижники стремились говорить на понятном языке, рассказывать истории, которые волнуют их современников. Картины передвижников – это не абстрактные композиции, а живые сцены, наполненные смыслом и чувством. И при этом каждое произведение является образцом продуманной, выверенной композиции, где все элементы работают на главную идею. Например, картина «Охотники на привале» В.Г. Перова, где взгляды и жесты героев направляют наше внимание или «Грачи прилетели» А.К. Саврасова, где ритм берез и гнезд передает саму суть весеннего пробуждения, помогает поверить в атмосферу наступающей весны.

Проблема исследования заключается в противоречии между огромным педагогическим потенциалом, заложенным в живописных произведениях классиков изобразительного искусства, в частности, художников-передвижников, и недостаточной разработанностью конкретных методик их использования на уроках композиции в Домах детского творчества. Многие педагоги дополнительного образования используют репродукции известных картин, но делают это эпизодически, без системы, не связывая анализ картины с практическим заданием. Для методически грамотного построения процесса

обучения основам композиции можно подобрать конкретные картины классиков живописи, где каждый закон композиции можно рассмотреть через творчество конкретного художника, что позволяет создать у подростков устойчивые образные ассоциации для понимания теории живописи и основ композиции.

Результаты и обсуждение

Исследование темы композиции в изобразительном искусстве имеет давнюю традицию. Теоретические основы были заложены еще в трудах Леонардо да Винчи, а в отечественной науке – в работах В.А. Фаворского, который рассматривал композицию не просто как расположение объектов, но как выражение идеи через определенную структуру. Среди современных исследователей необходимо выделить Н.Н. Волкова (Волков, 1977), чья монография «Композиция в живописи» стала классикой, а также работы Е.В. Шорохова, Н.Н. Ростовцева, Б.М. Неменского (Неменский, 1987) и других исследователей. Психологические аспекты изобразительного творчества, начиная с детского возраста, исследовали Е.И. Игнатьев (Игнатьев, 1961), В.С. Мухина (Мухина, 1981), А.А. Мелик-Пашаев (Мелик-Пашаев, 1981). В вопросе изучения творчества передвижников неоценим вклад В.В. Стасова, который был идеологом этого движения, а также Д.В. Сарабьянова, создавшего фундаментальную историю русского искусства второй половины XIX века, и А.М. Кантора (Кантор, 1970). Искусствоведческие альбомы, посвященные творчеству В.Г. Перова, А.К. Саврасова, И.И. Шишкина, издавались многократно, и сегодня мы имеем доступ к качественным репродукциям и подробному искусствоведческому анализу картин.

Однако, как показывает анализ литературы, на стыке этих областей – искусствоведения, педагогики и методики – существуют лакуны: нет системных работ, которые бы предлагали конкретную, проверенную на практике методику изучения композиции через анализ картин передвижников именно в условиях системы дополнительного образования детей, а именно – для обучения основам композиции на уроках изобразительного искусства в условиях Доме детского творчества. Это обстоятельство и определило направление данного исследования.

Товарищество передвижных художественных выставок – явление уникальное не только в русском, но и в мировом искусстве (Кантор, 1970). Возникнув в 1871 году как протест против академических ограничений, оно быстро превратилось в мощное движение, объединившее лучших художников своего времени. Их цель была не просто художественной, но и социальной: сделать искусство доступным для народа, говорить на языке, понятном простому зрителю, показывать правду жизни.

В 1863 году 14 лучших выпускников Академии художеств во главе с Иваном Крамским отказались писать конкурсную работу на заданную тему из скандинавской мифологии («Пир в Валгалле»). Они требовали свободы выбора сюжетов. Получив отказ, они демонстративно покинули Академию без дипломов. Этот поступок стал символом разрыва с официальным искусством. В 1870 году группа художников во главе с Григорием Мясоедовым, Иваном Крамским, Николаем Ге и Василием Перовым учредила Товарищество передвижных художественных выставок (ТПХВ). К ним позже присоединились Илья Репин, Иван Шишкин, Алексей Саврасов, Василий Суриков и другие.

Идеи передвижников не были собраны в одном документе, но вытекали из Устава и их творчества:

– реализм и правда жизни – писать не античных богов, а реальную Россию с её проблемами;

– социальная острота – искусство должно пробуждать совесть, показывать страдания бедных и несправедливость;

– доступность – нести искусство в народ, чтобы жители провинций могли видеть картины (отсюда название «передвижники»);

– независимость – освободиться от контроля Академии художеств и государственных заказов.

Художники организовали систему передвижных выставок. Первая прошла в 1871 году в Петербурге, а затем отправилась в Москву, Киев, Харьков и другие города. Всего за полвека состоялось

47 таких выставок. Выручка от продажи билетов и картин шла в общую кассу и распределялась между участниками.

Передвижники превратили русскую живопись из подражательной и элитарной в национальную и социально-ответственную. Они создали «золотой фонд» Третьяковской галереи (картины «Грачи прилетели», «Охотники на привале», «Бурлаки на Волге»). К началу XX века Товарищество устарело и распалось в 1923 году, но его идеи легли в основу социалистического реализма.

Для педагога дополнительного образования детей это имеет огромное значение. Искусство передвижников по своей природе диалогично, оно обращено к зрителю, ожидает от него сопереживания, со-размышления (Гомберг-Вержбинская, 1970). Это именно то, что нужно на уроках по изобразительному искусству: реалистичное искусство передвижников, которое «говорит», которое провоцирует вопросы и обсуждения.

Общая характеристика творчества передвижников применительно к задачам обучения основам композиции:

– повествовательность и сюжетность. Картины передвижников часто «рассказывают историю». Это позволяет обсуждать с детьми сюжет, выявлять главных и второстепенных героев, что напрямую подводит к понятию композиционного центра и его организации;

– реализм и узнаваемость. Изображение реальной, часто знакомой детям природы, бытовых сцен, делает искусство близким и понятным. Ребенок легко «входит» в картину, что облегчает ее анализ;

– ясность и продуманность композиционных решений. Стремясь донести свою идею до зрителя максимально точно, передвижники виртуозно и сознательно использовали все законы композиции. Их работы являются эталонами композиционной цельности и выразительности.

Объединяет этих столь разных мастеров, помимо принадлежности к Товариществу, одна фундаментальная для педагога изобразительного искусства в системе дополнительного образования детей черта: искренность и ясность высказывания. Их картины не требуют сложного искусствоведческого «перевода». Они говорят с подростком на прямом, понятном ему языке: языка сюжета, узнаваемой природы, искренних эмоций. В.Г. Перов затрагивает темы справедливости и сострадания, А.К. Саврасов – тонкие личные переживания, И.И. Шишкин – восторг перед мощью и красотой родной земли. Эта эмоциональная и содержательная доступность снимает первоначальный барьер «непонятного высокого искусства» и позволяет сразу погрузиться в разговор о форме: «Как художнику удалось вызвать у нас именно такие чувства? Давай посмотрим, как и какими выразительными и композиционными средствами он решил поставленную задачу?». Таким образом, наследие передвижников служит идеальным мостом между непосредственным юным восприятием и началом осознанного анализа художественной формы.

Помимо очевидных художественных достоинств важен и воспитательный потенциал живописного материала. Передвижники были не просто живописцами, они были осознанными гражданами с активной жизненной позицией. Их искусство было ответом на вопросы времени, попыткой понять и показать жизнь народа, природу Родины, ее историю. Выбирая картины передвижников в качестве основы обучения, мы получаем возможность ненавязчиво говорить детьми о сострадании, о тонкой, лирической любви к родному краю, о чувстве гордости за свою Родину. Это разговор о ценностях, который происходит не в форме нотации, а через эстетическое переживание (Рубинштейн, 1917). Обучающиеся изобразительному искусству, анализируя, как, например, В.Г. Перов через композицию и свет выхватывает из мрака измученное лицо крестьянского мальчика, невольно проникается сочувствием к его судьбе, то есть не только изучают прием контраста, но и понимают с тему милосердия и сострадания к ближнему.

Сама история Товарищества – это мощный педагогический ресурс, из которого можно привести примеры и командной работы, и верности своим идеалам, и важного умения идти против течения и нести искусство в народ. В адаптированной форме эту историю можно рассказать обучающимся также как пример того, что настоящее искусство – это всегда диалог и оно всегда связано с жизнью людей. Это делает фигуры художников ближе и человечнее – они предстают не как недосягаемые гении прошлого, а как увлеченные мастера, решавшие свои принципиальные творческие задачи. И тогда задание

«создать свою картину в стиле передвижников» трансформируется из формального упражнения в попытку по-своему, честно и искренне, рассказать о чем-то важном для себя сегодня.

Рассмотрим индивидуальный стиль и творчество, конкретные картины, трех художников-передвижников более подробно. Василий Григорьевич Перов (1834-1882) занимает особое место в истории передвижничества. Его искусство – это, прежде всего, искусство рассказа. Каждая его картина – это законченная сцена, в которой есть завязка, кульминация и развязка. В этом смысле он близок к литературе, и это родство позволяет использовать его картины для развития у подростков способности к сюжетному мышлению.

Композиционное мастерство В.Г. Перова проявляется, прежде всего, в умении организовать группу персонажей. В картине «Охотники на привале» три фигуры образуют устойчивый треугольник, но внутри этой статичной схемы кипит жизнь: жесты, взгляды, повороты голов создают сложную систему связей. Рассказчик жестикулирует, его взгляд устремлен в пространство картины (в прошлое, в воспоминание). Молодой охотник слушает с открытым ртом, его взгляд направлен на рассказчика. Старый охотник скептически ухмыляется, его взгляд обращен к зрителю, как бы приглашая нас разделить его сомнение. Взгляд зрителя движется по этому треугольнику, и это движение не хаотично – оно управляется художником.

В картине «Тройка» В.Г. Перов использует совсем иные композиционные средства. Здесь фигуры детей расположены фронтально, и это усиливает ощущение обреченности, безвыходности. Они словно вдавлены в плоскость картины, у них нет пространства для движения. Контраст между огромной бочкой и маленькими изможденными фигурами создает эмоциональное напряжение, которое невозможно забыть.

Для методики обучения основам композиции В.Г. Перов важен как мастер композиционного центра и драматургии. На его примере обучающиеся учатся видеть и выделять главное, использовать взгляды и жесты для объединения персонажей, создавать сюжет в рисунке, картине (Медведев, 1986).

Алексей Кондратьевич Саврасов (1830-1897) вошел в историю как создатель лирического пейзажа. До него русская природа изображалась либо как фон для исторических сцен, либо как «красивые виды» в духе итальянских образцов. А.К. Саврасов показал, что обычный, неприметный уголок русской природы может быть полон поэзии, если суметь передать его настроение.

«Грачи прилетели» – это картина-манифест. Она проста по сюжету: церковь, березы, грачи, тающий снег. Но каждая деталь работает на создание образа. Композиция строится на трех планах, и переход между ними не резкий, а плавный, что создает ощущение глубины и простора. Ритм берез – неровный, «живой» – передает ощущение пробуждения, движения. Облака на небе повторяют этот ритм, создавая единую пульсацию неба и земли.

А.К. Саврасов – мастер настроения. И это настроение создается не только сюжетом, но и композиционными средствами. Низкая линия горизонта подчеркивает величие неба. Горизонтальный формат усиливает ощущение широты. Теплая охра земли контрастирует с холодным голубоватым снегом – этот цветовой контраст передает борьбу зимы и весны.

Для обоснования методики обучения основам композиции через картины художников передвижников творчество А.К. Саврасова используется для изучения ритма, плановости и передачи настроения через композицию. Педагог изобразительного искусства показывает детям, как меняется впечатление от пейзажа, если изменить ритм деревьев или линию горизонта.

Иван Иванович Шишкин (1832-1898) – певец русского леса. Его называют «царем леса», и это не преувеличение. Никто до него не изображал лес с такой эпической мощью, с таким знанием каждой травинки, каждого сучка. Но при всей своей детальности, картины И.И. Шишкина не распадаются на отдельные фрагменты – они целостны, монументальны.

«Утро в сосновом лесу» – одна из самых знаменитых картин не только И.И. Шишкина, но и всего русского искусства. Ее композиция кажется простой, но это обманчивая простота. Мощная масса леса занимает большую часть картины. Она написана плотно, весомо, в ней нет «пустот». И вдруг – диагональ поваленного дерева, которая вносит движение, динамику. А на этом дереве – медвежата, которые

становятся композиционным центром, точкой притяжения взгляда. Без них картина была бы величественной, но статичной. С ними она становится живой, наполненной игрой и светом.

И.И. Шишкин – мастер равновесия. Темная масса леса справа уравновешена освещенной поляной слева. Тени на переднем плане балансируют со светом на заднем. Это равновесие не симметрично, но оно абсолютно гармонично.

Для нашей методики И.И. Шишкин важен как мастер построения мощной, уравновешенной композиции, как пример того, как можно совместить детальную проработку с целостностью, как ввести в пейзаж жанровый элемент, не нарушив его эпического звучания.

Заключение

Анализ творчества художников-передвижников подтвердил его высокий художественный и педагогический потенциал для обучения основам композиции на уроках изобразительного искусства в Доме детского творчества. Произведения В.Г. Перова, А.К. Саврасова, И.И. Шишкина отличаются композиционной ясностью, повествовательностью, эмоциональной насыщенностью, что делает их идеальным материалом для изучения композиции. Каждый из этих мастеров может служить «образцовым носителем» определенного композиционного приема: В.Г. Перов – композиционного центра и драматургии, А.К. Саврасов – ритма и настроения, И.И. Шишкин – равновесия и плановости.

Проведенный анализ открывает возможности для дальнейших исследований в этой области:

1. расширение круга художников. Аналогичные методики могут быть разработаны на материале других представителей передвижничества (И.Е. Репин, В.И. Суриков, В.М. Васнецов), а также художников других эпох и направлений;
2. адаптация для разных возрастов. Методика может быть модифицирована для дошкольников (с упрощением терминологии и усилением игрового компонента) и для старшеклассников (с углублением анализа и привлечением более сложных композиционных схем);
3. интеграция с цифровыми технологиями. Перспективным представляется создание интерактивных заданий, использование VR-технологий для «погружения» в пространство картины, разработка цифровых образовательных ресурсов;
4. межпредметные связи. Интересно исследовать возможности интеграции данного курса с литературой, историей, музыкой для формирования целостной картины русской культуры XIX века.

На основе теоретического анализа наследия творчества художников-передвижников будет разработана система из пяти занятий, каждое из которых будет посвящено определенному композиционному приему и конкретному художнику, выбраны подходящие для анализа и выполнения заданий картины. Ключевым принципом разработки методики преподавания основ композиции на уроках изобразительного искусства в Доме детского творчества станет неразрывная связь анализа произведений искусства с последующей творческой практикой (Кирьянова, 2008).

Список литературы

1. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. Москва: Карапуз, 2009. 304 с.
2. Брутова М.А. Педагогика дополнительного образования. Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, 2014. 218 с.
3. Волков Н.Н. Композиция в живописи. Москва: Искусство, 1977. 264 с.
4. Гомберг-Вержбинская Э.П. Передвижники. Санкт-Петербург.: Искусство, 1970. 236 с.
5. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. Москва: Учпедгиз, 1961. 223 с.
6. Кантор А.М. Товарищество передвижных художественных выставок. Москва: Искусство, 1970. 236 с.
7. Кирьянова О.А. Педагогические условия подготовки будущих режиссеров к деятельности в социально-культурой сфере: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и

образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Иркутск, 2008. 19 с.

8. Кирьянова О.А., Немцева А.В. Приемы игрового обучения в образовательном пространстве вуза // Педагогический научный журнал. 2024. Т. 7. № 4. С. 90-95.

9. Медведев Л.Г. Формирование графического образа на уроках рисования. Москва: Просвещение, 1986. 159 с.

10. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. Москва: Знание, 1981. 96 с.

11. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М.: Педагогика, 1981. 240 с.

12. Неменский Б.М. Мудрость красоты. Москва: Просвещение, 1987. 255 с.

13. Рубинштейн М.М. Эстетическое воспитание детей. Москва: Практические знания, 1917. 155 с.

Teaching the basics of composition through the analysis of works by the Peredvizhniki artists in the system of supplementary education for children. Theoretical aspect.

Olga A. Kiryanova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy and Art Studies
Baikal State University
Irkutsk, Russia
s-slon@bk.ru
ORCID 0009-0007-0864-9946

Received 02.07.2026
Accepted 22.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 374.3:37.036
DOI 10.25726/w6275-4972-3902-c
EDN BORZKA
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article presents a theoretical substantiation of the methodology for teaching the basics of composition to middle school age students in the system of supplementary education for children on the basis of the analysis of works by the Peredvizhniki artists. The author proceeds from the contradiction between the considerable pedagogical potential of Russian realist painting of the 19th century and the insufficient development of specific methods of its use in fine art classes at Houses of Children's Creativity. The paper reveals the features of the art of the Association of Travelling Art Exhibitions as a pedagogical resource: the narrative and plot-based character of the paintings, the realism and recognisability of what is depicted, the clarity and deliberateness of compositional solutions. Compositional techniques in the works of V.G. Perov, A.K. Savrasov and I.I. Shishkin are analysed in detail; it is shown that each of the masters can serve as an exemplary bearer of a particular compositional principle: V.G. Perov – of the compositional centre and dramaturgy, A.K. Savrasov – of rhythm, spatial planes and mood, I.I. Shishkin – of balance and integrity. The hypothesis is substantiated that teaching the basics of composition is more effective when works by the Peredvizhniki are used systematically in combination with practical creative tasks and with reliance on the principles of visual

demonstration, dialogue and game-based technologies. Directions for the further development of the cycle of lessons «Fundamentals of composition. The Peredvizhniki» are outlined.

Keywords

composition, fundamentals of composition, supplementary education for children, fine art, Peredvizhniki artists, analysis of works of art, House of Children's Creativity, teaching methodology, V.G. Perov, A.K. Savrasov, I.I. Shishkin.

References

1. Bakushinskiy A.V. Artistic creativity and education. Moscow: Karapuz, 2009. 304 p.
2. Brutova M.A. Pedagogy of supplementary education. Arkhangelsk: M.V. Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, 2014. 218 p.
3. Volkov N.N. Composition in painting. Moscow: Art, 1977. 264 p.
4. Gomberg-Verzhbinskaya E.P. The Peredvizhniki. Saint Petersburg: Art, 1970. 236 p.
5. Ignatyev E.I. Psychology of children's visual activity. Moscow: Uchpedgiz, 1961. 223 p.
6. Kantor A.M. The Association of Travelling Art Exhibitions. Moscow: Art, 1970. 236 p.
7. Kiryanova O.A. Pedagogical conditions for preparing future directors for work in the socio-cultural sphere: speciality 13.00.01 «General pedagogy, history of pedagogy and education»: diss. … cand. of pedag. scien. Irkutsk, 2008. 19 p.
8. Kiryanova O.A., Nemtseva A.V. Techniques of game-based learning in the educational space of a university // Pedagogical Scientific Journal. 2024. Vol. 7. № 4. pp. 90-95.
9. Medvedev L.G. Formation of a graphic image in drawing lessons. Moscow: Education, 1986. 159 p.
10. Melik-Pashaev A.A. Pedagogy of art and creative abilities. Moscow: Knowledge, 1981. 96 p.
11. Mukhina V.S. The visual activity of a child as a form of assimilation of social experience. Moscow: Pedagogy, 1981. 240 p.
12. Nemenskiy B.M. The wisdom of beauty. Moscow: Education, 1987. 255 p.
13. Rubinshteyn M.M. Aesthetic education of children. Moscow: Practical Knowledge, 1917. 155 p.

Использование языковых стратегий выражения эмпатии в профессиональной коммуникации преподавателя иностранного языка

Диана Алихановна Хумгаева
Специалист-эксперт
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Москва, Россия
diana.khumgaeva@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 15.07.2026
Принята 16.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 372.881.1
DOI 10.25726/y2837-9292-0454-r
EDN CFPTAG
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье рассматриваются языковые стратегии выражения эмпатии в профессиональной коммуникации преподавателя иностранного языка. Актуальность исследования связана с тем, что обучение иностранному языку предполагает постоянное преодоление речевых затруднений, работу с ошибками, межкультурное сопоставление и необходимость поддержания психологически безопасной учебной среды. Цель статьи заключается в определении функций языковых стратегий эмпатии и их методической значимости в организации учебного взаимодействия. На основе анализа научной литературы по педагогическому общению, лингводидактике, эмоциональному интеллекту и межкультурной коммуникации выделены основные стратегии эмпатического речевого поведения преподавателя: признание затруднения, корректная работа над ошибками, использование инклюзивных речевых форм, уточняющий эмпатический вопрос, оценочная конкретизация, перспективное сопровождение, межкультурное смягчение и эмоциональная нейтрализация организационных реплик. Показано, что данные стратегии не предполагают снижения требований к обучающимся, а выступают инструментом более точной организации учебной коммуникации. Сделан вывод о том, что эмпатическая составляющая речи преподавателя иностранного языка способствует снижению непродуктивной тревожности, сохранению коммуникативной инициативы обучающегося и формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Практическая значимость работы связана с включением выделенных стратегий в программы методической подготовки преподавателей иностранного языка.

Ключевые слова

эмпатия, педагогическая коммуникация, иностранный язык, преподаватель, языковые стратегии, речевое взаимодействие, коммуникативная компетенция, обратная связь.

Введение

Профессиональная коммуникация преподавателя иностранного языка имеет двойную направленность: с одной стороны, она организует учебную деятельность, с другой – создает условия для речевой активности обучающегося на неродном языке. Занятие по иностранному языку связано с постоянным преодолением коммуникативных затруднений: обучающийся вынужден говорить при ограниченном словарном запасе, допускать ошибки, соотносить разные языковые и культурные нормы.

Поэтому речевое поведение преподавателя становится не внешним элементом урока, а одним из условий успешного обучения. От того, как педагог формулирует задание, реагирует на ошибку и поддерживает учебное взаимодействие, зависит готовность обучающегося включаться в коммуникацию.

Эмпатия в данном контексте не должна пониматься как эмоциональная мягкость или отказ от требований. В профессиональной коммуникации преподавателя она выступает как способность распознавать состояние обучающегося, учитывать его речевые затруднения и выбирать такие языковые средства, которые сохраняют учебную задачу, но снижают непродуктивное напряжение. Такой подход соотносится с позицией А.А. Леонтьева, который связывает оптимальное педагогическое общение с развитием мотивации учащихся, творческого характера учебной деятельности, благоприятного эмоционального климата и преодолением психологического барьера в обучении (Леонтьев, 1979). В.А. Кан-Калик также подчеркивает, что стиль педагогического общения влияет на успешность преподавания, готовность учащихся к восприятию знаний, снятие психологического барьера и организацию взаимоотношений на основе совместной деятельности (Кан-Калик, 1987). Кроме того, исследователь указывает, что активное участие обучающихся в общении обеспечивает психический контакт, без которого невозможно продуктивное педагогическое взаимодействие (Кан-Калик, 1987). Следовательно, эмпатическая составляющая речи преподавателя может рассматриваться как профессионально значимый механизм организации учебной коммуникации.

Цель статьи – определить функции языковых стратегий выражения эмпатии в профессиональной коммуникации преподавателя иностранного языка и предложить их методически значимую классификацию.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования послужили научные труды по методике обучения иностранным языкам, педагогическому общению, педагогической эмпатии, эмоциональному интеллекту и межкультурной коммуникации. Особое внимание уделено работам последних лет, в которых эмпатия рассматривается не только как личностное качество педагога, но и как компонент профессионально-коммуникативной компетентности преподавателя иностранного языка (Дмитриева, 2021; Ариян, 2022; Коренев, 2023; Кошелева, 2024; Чагина, 2024). В качестве теоретической базы также использованы положения отечественной лингводидактики о коммуникативной направленности обучения, роли учебного взаимодействия и необходимости учета личности обучающегося (Гальскова, 2006; Азимов, 2009).

Методологическую основу исследования составили теоретический анализ, сопоставление научных подходов, а также анализ педагогической речи с точки зрения ее функций и коммуникативного эффекта. При выделении языковых стратегий эмпатии учитывалось, какую педагогическую задачу решает высказывание, как оно влияет на эмоциональное состояние обучающегося и насколько связано с формированием иноязычной коммуникативной компетенции. В данной статье под языковой стратегией эмпатии понимается устойчивый способ речевого поведения преподавателя, который помогает поддержать обучающегося в ситуации языкового затруднения, ошибки, межкультурного непонимания или снижения учебной мотивации.

Результаты и обсуждение

Эмпатическая составляющая профессиональной коммуникации преподавателя иностранного языка проявляется прежде всего в речевых действиях педагога: в том, как он обозначает затруднение, реагирует на ошибку, формулирует оценку и распределяет ответственность за выполнение задания. В исследованиях педагогической эмпатии подчеркивается ее сложная структура: педагог не только распознает эмоциональное и учебное состояние обучающегося, но и переводит это понимание в конкретное профессиональное действие (Дмитриева, 2021; Кошелева, 2024). В обучении иностранному языку это особенно значимо, поскольку речевая деятельность на неродном языке часто сопровождается тревожностью, страхом ошибки и ощущением коммуникативной неуверенности.

Одной из базовых является стратегия признания затруднения. Ее суть состоит в том, что преподаватель представляет сложность задания как естественный этап освоения материала, а не как личную неуспешность обучающегося. В методическом отношении принципиально различаются две формулы: «Вы опять не поняли» и «Это место действительно требует дополнительного пояснения». Вторая формула не снимает учебного требования, но меняет рамку ситуации: ошибка перестает быть характеристикой личности и становится рабочим этапом освоения материала. В этом проявляется связь эмпатической речи с регулятивной функцией эмоций в обучении иностранному языку, поскольку эмоциональный фон занятия способен либо поддерживать речемыслительную активность, либо блокировать ее (Ариян, 2022).

Следующая стратегия связана с корректной организацией работы над ошибками. В обучении иностранному языку ошибка не должна рассматриваться только как нарушение нормы. Она показывает, на каком этапе находится формирование речевого навыка и какие элементы требуют уточнения. Поэтому педагогически продуктивной является такая коррекция, при которой сначала сохраняется коммуникативная ценность высказывания, а затем уточняется его языковая форма. Преподаватель может сначала показать, что мысль обучающегося понята, и только после этого предложить более точный грамматический, лексический или интонационный вариант. В этом случае обучающийся не исключается из коммуникации, а продолжает участвовать в ней, получая при этом необходимую обратную связь. Такой подход соответствует современному пониманию профессионально-коммуникативных стратегий как важной части подготовки преподавателя иностранного языка (Коренев, 2023).

Значимую роль играют и инклюзивные речевые формы. Конструкции совместного действия – «посмотрим», «попробуем», «найдем другой вариант», «разберем этот случай» – позволяют снизить напряжение, которое часто возникает при говорении на неродном языке. Их ценность состоит не в создании внешне доброжелательного тона, а в изменении самой организации учебного действия. Задание перестает восприниматься как ситуация индивидуального риска и становится частью совместного поиска. При этом самостоятельность обучающегося не отменяется: преподаватель не выполняет действие за него, а задает более безопасные условия для выполнения речевой задачи.

Отдельного внимания заслуживает уточняющий эмпатический вопрос. Его задача отличается от обычного контрольного вопроса. Контрольный вопрос чаще направлен на проверку знания, тогда как уточняющий вопрос помогает понять, где именно нарушилась логика действия. Реплики «На каком этапе возникло затруднение?», «Что мешает выбрать эту форму?», «Какой смысл ты хотел передать?» позволяют преподавателю увидеть не только конечную ошибку, но и путь, который к ней привел. Такая форма вопроса имеет одновременно диагностическое и обучающее значение: она помогает обучающемуся осознать собственное речевое действие и скорректировать его. Это соотносится с положением педагогической психологии о необходимости учитывать не только внешний результат, но и внутреннюю структуру учебной деятельности (Зимняя, 2004).

Еще одна важная группа связана с конкретизацией оценки. Эмпатическая оценка не равна общей похвале. Формулы «хорошо», «молодец», «нормально» могут поддержать обучающегося, но сами по себе не всегда показывают, за счет чего достигнут результат и что нужно улучшить. Более эффективной является обратная связь, в которой преподаватель точно называет удавшийся элемент и обозначает направление дальнейшей работы. Например, можно отметить, что смысл высказывания передан верно, но требует уточнения грамматическая форма; аргумент выбран удачно, но связь между примерами пока недостаточно выражена. Такая оценка сохраняет поддерживающий характер, но не размывает учебные требования. Напротив, она делает критерии успешного выполнения задания более понятными.

Стратегия перспективного сопровождения проявляется в предварительном обозначении возможных трудностей. Преподаватель не ждет ошибки, а заранее предлагает обучающемуся речевые и смысловые опоры. Это особенно важно при устных заданиях, где неопределенность быстро усиливает тревожность. Реплики «сначала используйте ключевые слова, затем расширьте фразу», «сейчас важнее точность, а не скорость», «главное – сохранить логику диалога» помогают обучающемуся действовать поэтапно и не терять основную задачу. В этом случае эмпатия выражается не в упрощении содержания,

а в более точной организации движения к результату. Исследования эмоционального интеллекта в иноязычном образовании также показывают, что управление эмоциональным состоянием обучающихся связано с качеством их учебного участия и устойчивостью мотивации (Восковская, 2021; Сизова, 2023).

Для преподавателя иностранного языка существенна также стратегия межкультурного смягчения. Обучающийся сталкивается не только с иной лексикой или грамматикой, но и с другими нормами речевого поведения: степенью прямоты, способами выражения просьбы, несогласия, благодарности, отказа. В этой ситуации важно не противопоставлять культуры по принципу «правильно – неправильно», а объяснять различие коммуникативных норм. Реплики преподавателя должны помогать обучающемуся понять, почему в одной речевой ситуации требуется большая дистанция, в другой – более нейтральная формулировка, в третьей – иной способ выражения вежливости. В таком случае межкультурная эмпатия становится частью формирования коммуникативной компетентности, а не только воспитательным компонентом занятия (Лейченко, 2023; Попова, 2024).

Не менее важна работа с организационными репликами преподавателя. На первый взгляд, инструкции, замечания, распределение времени или контроль выполнения задания относятся к технической стороне занятия. Однако именно такие короткие высказывания часто задают общий тон взаимодействия. Одну и ту же педагогическую задачу можно оформить по-разному: реплика «Вы слишком долго думаете» усиливает напряжение, тогда как формулировка «Даю еще минуту, чтобы сформулировать точнее» сохраняет рабочий темп и не переводит ситуацию в плоскость личной неуспешности. В данном случае эмпатия проявляется не в снижении требований, а в точности речевого выбора. Преподаватель регулирует деятельность обучающихся, но делает это без избыточного давления и без демонстративного подчеркивания собственной позиции власти.

Вместе с тем языковые стратегии выражения эмпатии имеют профессиональные ограничения. Их нельзя отождествлять с отказом от исправления ошибок, завышением оценки или стремлением любой ценой сохранить эмоциональный комфорт обучающегося. В обучении иностранному языку поддержка продуктивна только тогда, когда она связана с конкретной учебной задачей. Если преподаватель избегает коррекции из опасения вызвать негативную реакцию, обучающийся не получает необходимой обратной связи. Если же поддерживающая реплика произносится формально и не помогает понять, что именно нужно изменить, она быстро теряет педагогический смысл. Поэтому эмпатическая коммуникация должна рассматриваться не как смягчение методических требований, а как более точный способ их предъявления.

Из этого следует, что подготовка будущих преподавателей иностранного языка должна включать целенаправленную работу с эмпатическими речевыми стратегиями. Недостаточно говорить о доброжелательности как об общем профессиональном качестве педагога. Необходимо анализировать конкретные педагогические реплики, сопоставлять удачные и неудачные способы коррекции, учить будущих преподавателей переформулировать оценочные высказывания, подбирать речевые опоры и разбирать ситуации коммуникативного напряжения на занятии. Для начинающих учителей это особенно важно, поскольку их профессиональные затруднения нередко связаны не с недостатком предметных знаний, а с необходимостью быстро распознать состояние обучающихся, справиться с собственной эмоциональной реакцией и выбрать корректную форму ответа (Почекаева, 2024). Следовательно, освоение эмпатических стратегий должно быть связано не с механическим заучиванием «правильных» фраз, а с развитием педагогической рефлексии.

Зарубежные исследования также показывают, что эмпатия преподавателя влияет на вовлеченность обучающихся, их готовность вступать в коммуникацию и общий эмоциональный результат изучения иностранного языка (Hu, 2023; Wang, 2023; Le, 2024). При этом такие данные важно рассматривать с учетом конкретного образовательного контекста, поскольку формы педагогической дистанции, обратной связи и допустимой эмоциональной поддержки могут различаться в разных методических традициях. Поэтому для отечественной практики особенно значимо не прямое заимствование готовых моделей, а описание тех речевых механизмов, которые реально помогают преподавателю иностранного языка поддерживать учебную активность, не снижая академических требований.

Проведенный анализ позволяет выделить несколько функций языковых стратегий эмпатии. Диагностическая функция помогает выявить характер затруднения обучающегося; регулятивная – снизить непродуктивную тревожность; мотивационная – поддержать готовность к дальнейшему речевому действию; корректирующая – исправить ошибку без разрушения коммуникативной инициативы; межкультурная – объяснить различие языковых и поведенческих норм; рефлексивная – сформировать у обучающегося понимание собственных речевых трудностей и способов их преодоления.

Таким образом, языковые стратегии выражения эмпатии следует рассматривать не как набор мягких педагогических приемов, а как профессиональный инструмент управления учебной коммуникацией. Их методическая ценность состоит в том, что они позволяют соединить требовательность, психологическую безопасность и речевую активность обучающегося. Для преподавателя иностранного языка это принципиально важно, поскольку результат обучения определяется не только объемом усвоенного материала, но и готовностью использовать язык в реальном или учебно-смоделированном общении.

Заключение

Использование языковых стратегий выражения эмпатии в профессиональной коммуникации преподавателя иностранного языка является значимым условием эффективной организации учебного взаимодействия. Эмпатия в данном случае выступает не личностной доброжелательностью в общем смысле, а профессионально регулируемым способом речевого поведения, который помогает обучающемуся сохранять активность в ситуации ошибки, неопределенности и межкультурного различия.

К числу наиболее значимых стратегий относятся признание затруднения, поддерживающая коррекция ошибки, использование инклюзивных форм совместного действия, уточняющий эмпатический вопрос, конкретизированная оценка, перспективное сопровождение, межкультурное смягчение и эмоционально нейтральная организация учебных действий. Их объединяет общая методическая направленность: поддержать обучающегося без снижения требований к качеству иноязычной речи.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с эмпирическим описанием реального педагогического дискурса преподавателей иностранных языков на разных уровнях образования, выявлением наиболее частотных эмпатических речевых моделей и разработкой диагностических критериев сформированности эмпатической составляющей профессионально-коммуникативной компетентности педагога. Практическая значимость темы состоит в возможности включения языковых стратегий эмпатии в программы методической подготовки будущих преподавателей иностранного языка, курсы повышения квалификации и инструменты анализа качества учебной коммуникации.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. Москва: Икар, 2009. 448 с.
2. Ариян М.А., Чернышов С.В. Реализация регулятивной функции эмоций в образовательном процессе по иностранному языку // Язык и культура. 2022. № 58. С. 91-106.
3. Восковская А.С. Влияние эмоционального интеллекта на процесс изучения и преподавания иностранного языка в неязыковом высшем учебном заведении // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6 (91). С. 107-110.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Москва: Академия, 2006. 336 с.
5. Дмитриева А.Г., Лаврентьева Е.А. Анализ значимости эмпатии в педагогической деятельности преподавателя вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2021. № 6. С. 119-130.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2004. 384 с.
7. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.

8. Коренев А.А. Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания языкового образования при подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка // Rhema. Рема. 2023. № 3. С. 97-121.
9. Кошелева И.Н. Практические аспекты реализации педагогической эмпатии при обучении английскому языку в неязыковом вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 08. С. 171-186.
10. Лейченко О.Ф. Принципы формирования межкультурной эмпатии и коммуникативной компетентности при обучении русскому языку на примере китайских студентов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2023. Т. 15. № 4. С. 137-151.
11. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. Москва: Знание, 1979. 48 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 1).
12. Попова Н.С. Развитие эмпатии как компонента осознанности при работе с художественным текстом на иностранном языке // Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 2. С. 103-109.
13. Почекаева И.С., Белоусова А.А. Эффективные способы развития эмоционального интеллекта у начинающих учителей иностранных языков // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2024. № 20. С. 192-199.
14. Сизова Е.В., Сафроненко О.И. Эмоциональный интеллект студенчества как объект исследования языковых дисциплин: аналитический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. Вып. 2. С. 129-137.
15. Чагина А.В., Максименко А.А. Взаимосвязь самооценки языковых способностей учащихся российских школ и заведений среднего профессионального образования и оценки эмпатии учителей иностранного языка // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2024. № 2. С. 55-64.
16. Hu L., Wang Y. The predicting role of EFL teachers' immediacy behaviors in students' willingness to communicate and academic engagement // BMC Psychology. 2023. Vol. 11. Article 318.
17. Le T.T., Pham T.T., Tran T.T. Empathy in practice: exploring EFL teachers' strategies within the cultural landscape of Vietnam's Mekong Delta higher education institutions // European Journal of English Language Studies. 2024. Vol. 4. № 2. pp. 67-79.
18. Wang N., Kang J. The role of teacher empathy and immediacy in Chinese EFL students' affective learning outcomes: unveiling the associations // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Article 1294891.

The use of linguistic strategies of empathy in the professional communication of a foreign language teacher

Diana A. Khumgaeva
Specialist Expert
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
diana.khumgaeva@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 15.07.2026
Accepted 16.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 372.881.1
DOI 10.25726/y2837-9292-0454-r
EDN CFPTAG
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 linguistic strategies of empathy in the professional communication of a foreign language teacher. The relevance of the study is determined by the fact that foreign language learning involves constant overcoming of speech difficulties, work with errors, intercultural comparison, and the need to maintain a psychologically safe educational environment. The purpose of the article is to identify the functions of linguistic empathy strategies and to determine their methodological significance in organizing educational interaction. Based on the analysis of research literature on pedagogical communication, language teaching methodology, emotional intelligence, and intercultural communication, the article identifies the main strategies of empathic speech behavior used by a teacher: recognition of difficulty, tactful error correction, use of inclusive speech forms, empathic clarifying questions, specific evaluative feedback, prospective support, intercultural mitigation, and emotional neutralization of organizational remarks. It is shown that these strategies do not imply lowering academic requirements; rather, they serve as a tool for more precise organization of classroom communication. The article concludes that the empathic component of a foreign language teacher's speech helps reduce unproductive anxiety, preserve learners' communicative initiative, and support the development of foreign language communicative competence.

Keywords

empathy, pedagogical communication, foreign language, teacher, linguistic strategies, speech interaction, communicative competence, feedback.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. New dictionary of methodological terms and concepts: theory and practice of language teaching. Moscow: Ikar, 2009. 448 p.
2. Ariyan M.A., Chernyshov S.V. Implementation of the regulatory function of emotions in the educational process of foreign language teaching // Language and Culture. 2022. № 58. pp. 91-106.
3. Voskovskaya A.S. The influence of emotional intelligence on the process of learning and teaching a foreign language in a non-linguistic higher educational institution // The World of Science, Culture and Education. 2021. № 6 (91). pp. 107-110.
4. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of foreign language teaching. Linguodidactics and methodology. Moscow: Academy, 2006. 336 p.
5. Dmitrieva A.G., Lavrenteva E.A. Analysis of the significance of empathy in the pedagogical activity of a university teacher // Scientific and Methodological Electronic Journal «Concept». 2021. № 6. pp. 119-130.
6. Zimnyaya I.A. Pedagogical psychology: textbook for universities. 2nd ed., rev.and enl. Moscow: Logos, 2004. 384 p.
7. Kan-Kalik V.A. For the teacher on pedagogical communication. Moscow: Education, 1987. 190 p.
8. Korenev A.A. Professional communicative strategies as a component of language education content in the training of future foreign language teachers // Rhema. Rema. 2023. № 3. pp. 97-121.
9. Kosheleva I.N. Practical aspects of implementing pedagogical empathy in teaching English at a non-linguistic university // Scientific and Methodological Electronic Journal «Concept». 2024. № 08. pp. 171-186.

10. Leichenko O.F. Principles of developing intercultural empathy and communicative competence in teaching Russian on the example of Chinese students // Historical and Social-Educational Idea. 2023. Vol. 15. № 4. pp. 137-151.

11. Leontev A.A. Pedagogical communication. Moscow: Knowledge, 1979. 48 p. (New in life, science, technology. Ser. «Pedagogy and Psychology»; № 1).

12. Popova N.S. The development of empathy as a component of awareness when working with a literary text in a foreign language // Eurasian Humanitarian Journal. 2024. № 2. pp. 103-109.

13. Pochekaeva I.S., Belousova A.A. Effective ways to develop emotional intelligence in novice foreign language teachers // Problems of Romance and Germanic Philology, Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages. 2024. № 20. pp. 192-199.

14. Sizova E.V., Safronenko O.I. Emotional intelligence of students as an object of study in language disciplines: an analytical review // Pedagogy. Theory and Practice. 2023. Vol. 8. Issue 2. pp. 129-137.

15. Chagina A.V., Maksimenko A.A. The relationship between students' self-assessment of language abilities in Russian schools and secondary vocational institutions and the assessment of foreign language teachers' empathy // Omsk University Bulletin. Series «Psychology». 2024. № 2. pp. 55-64.

16. Hu L., Wang Y. The predicting role of EFL teachers' immediacy behaviors in students' willingness to communicate and academic engagement // BMC Psychology. 2023. Vol. 11. Article 318.

17. Le T.T., Pham T.T., Tran T.T. Empathy in practice: exploring EFL teachers' strategies within the cultural landscape of Vietnam's Mekong Delta higher education institutions // European Journal of English Language Studies. 2024. Vol. 4. № 2. pp. 67-79.

18. Wang N., Kang J. The role of teacher empathy and immediacy in Chinese EFL students' affective learning outcomes: unveiling the associations // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Article 1294891.

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Влияние цифровых образовательных технологий на успеваемость студентов

Татьяна Владимировна Застрожная
Старший преподаватель кафедры Начального образования и гуманитарных дисциплин
Ставропольский государственный педагогический институт, филиал
Будённовск, Россия
tanya.efimenko.82@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Наталья Александровна Боднева
Доцент кафедры Дошкольного и дополнительного образования
Ставропольский государственный педагогический институт, филиал
Будённовск, Россия
bodneva.natalya@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Вера Ивановна Буданова
Старший преподаватель кафедры Дошкольного и дополнительного образования
Ставропольский государственный педагогический институт, филиал
Будённовск, Россия
budanova@sspi.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.07.2026
Принята 25.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/x2259-4014-8098-g
EDN CGSDWM
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье исследуется влияние цифровых образовательных технологий на успеваемость студентов на основе обобщения результатов мета-аналитических исследований последних лет. Актуальность темы обусловлена стремительной цифровизацией образования, внедрением технологий искусственного интеллекта и необходимостью эмпирически обоснованной оценки эффективности цифровых инструментов обучения. Цель работы – систематизация современных научных данных о влиянии различных типов цифровых технологий на академические достижения учащихся. В статье анализируются результаты нескольких ключевых мета-аналитических исследований, охватывающих в совокупности более ста первичных исследований с 2015 по 2024 годы. Теоретической рамкой анализа выступают теория когнитивной нагрузки, теория саморегулируемого обучения, теория мультимедийного обучения и модель принятия технологий, которые позволяют объяснить механизмы влияния цифровых инструментов на учебные результаты и высокую гетерогенность обнаруженных эффектов. Отдельное внимание уделяется роли интеллектуальных обучающих систем и цифровой грамотности студентов, а также факторам, опосредующим эффективность технологий: типу технологии, дисциплине, уровню образования, длительности использования и качеству педагогического дизайна. На основе проведённого

анализа формулируются выводы о том, что цифровые технологии при правильном педагогическом дизайне способны улучшать успеваемость, однако эффект варьируется в зависимости от типа технологии, дисциплины и уровня образования, а наиболее результативными оказываются гибридные подходы, сочетающие цифровые инструменты с традиционным преподаванием.

Ключевые слова

цифровые образовательные технологии, успеваемость студентов, мета-анализ, интеллектуальные обучающие системы, цифровая грамотность, педагогический дизайн.

Введение

Цифровые технологии стали неотъемлемой частью современного образования. Начиная с аудиовизуальных средств обучения середины прошлого века и заканчивая современными системами искусственного интеллекта, технологии постоянно трансформируют образовательную среду, методы преподавания и способы взаимодействия участников учебного процесса. Пандемия коронавируса, разразившаяся в 2020 году, стала мощнейшим катализатором цифровизации образования, вынудив учебные заведения по всему миру в экстренном порядке осваивать дистанционные форматы обучения. Вслед за этим, с конца 2022 года, началась новая эра – массовое внедрение генеративных нейросетей, таких как ChatGPT и их аналогов, что поставило перед педагогическим сообществом новые вопросы о роли технологий в образовании.

В условиях стремительного развития цифровых инструментов и их активного внедрения в образовательный процесс остро встаёт вопрос: действительно ли цифровые технологии повышают успеваемость студентов? Этот вопрос далеко не нов – исследования эффективности образовательных технологий ведутся на протяжении нескольких десятилетий. Однако до сих пор научное сообщество не пришло к единому мнению. Одни работы демонстрируют положительное влияние технологий на академические достижения, другие не находят статистически значимых эффектов, а третьи указывают на потенциальные негативные последствия, связанные с отвлечением внимания или чрезмерной зависимостью от цифровых инструментов. Именно поэтому особенно ценными становятся мета-аналитические исследования, которые объединяют результаты множества первичных исследований и позволяют получить обобщённые, статистически надёжные выводы.

Материалы и методы исследования

Для глубокого понимания того, почему и как цифровые образовательные технологии влияют на успеваемость студентов, необходимо обратиться к теоретическим основаниям, лежащим в основе этого влияния (Кузнецов, 2017). Без понимания механизмов, связывающих использование технологии с улучшением учебных результатов, любые эмпирические выводы остаются поверхностными, обоснованные прогнозы о применимости тех или иных технологий в новых контекстах. В основе современного понимания лежит несколько взаимодополняющих теоретических подходов.

Первый подход связан с теорией когнитивной нагрузки, разработанной Джоном Свеллером ещё в 1980-х годах и впоследствии многократно уточнявшейся. Согласно этой теории, человеческая рабочая память имеет ограниченную ёмкость, и эффективность обучения определяется тем, насколько учебный материал и способ его представления учитывают это ограничение. Выделяются три типа когнитивной нагрузки. Внутренняя нагрузка связана со сложностью самого материала и не зависит от способа его представления – чем больше элементов нужно одновременно удерживать в рабочей памяти и чем сложнее связи между ними, тем выше внутренняя нагрузка. Внешняя нагрузка обусловлена способом представления информации: неудобный интерфейс, отвлекающая графика, необходимость переключаться между разными приложениями – всё это создаёт дополнительную нагрузку, не связанную с самим обучением. Релевантная нагрузка связана с когнитивными процессами, непосредственно ведущими к усвоению знаний и автоматизации навыков, – это та нагрузка, которая нужна и полезна для обучения. Цифровые технологии могут влиять на все три типа нагрузки. Хорошо спроектированная система может минимизировать внешнюю нагрузку (через интуитивно понятный интерфейс,

последовательную навигацию, адаптивную визуализацию) и максимизировать релевантную нагрузку (через интерактивные задания, интеллектуальную обратную связь, персонализированные сценарии). Плохо спроектированная система, напротив, увеличивает внешнюю нагрузку, отвлекая студента от содержания и снижая эффективность обучения.

Второй подход связан с теорией саморегулируемого обучения, разработанной Барри Циммерманом и его коллегами. Согласно этой теории, успешное обучение требует от студента способности ставить цели, планировать свою учебную деятельность, отслеживать прогресс, оценивать эффективность используемых стратегий и при необходимости корректировать их (Роберт, 2014). В традиционном обучении преподаватель в значительной степени берёт на себя функции внешней регуляции. В цифровой среде, где внешний контроль минимизирован, ответственность за саморегуляцию ложится на самого студента. Цифровые технологии могут поддерживать саморегуляцию через напоминания о дедлайнах, визуализацию прогресса, рекомендации по планированию времени и автоматическую обратную связь. Однако они могут и подрывать её через перегруженный интерфейс, отвлекающие уведомления и фрагментацию контента. Исследования показывают, что наиболее эффективные интеллектуальные обучающие системы встраивают элементы, поддерживающие развитие навыков саморегуляции, а не только передачу предметных знаний.

Третий подход связан с теорией мультимедийного обучения, разработанной Ричардом Мейером и его коллегами. Эта теория формулирует ряд принципов эффективного использования мультимедиа в обучении (Романенко, 2023). Принцип мультимедиа утверждает, что люди лучше учатся из комбинации слов и изображений, чем из одних слов. Принцип пространственной смежности гласит, что люди лучше учатся, когда соответствующие слова и изображения расположены близко друг к другу на экране. Принцип временной смежности утверждает, что люди лучше учатся, когда соответствующие слова и изображения предъявляются одновременно, а не последовательно. Принцип когерентности гласит, что люди лучше учатся, когда из мультимедийного сообщения исключены лишние слова, изображения и звуки. Принцип модальности утверждает, что люди лучше учатся из анимации и устного текста, чем из анимации и письменного текста. Эти принципы, накопленные в результате сотен экспериментов, дают конкретные рекомендации по дизайну цифровых учебных материалов. Нарушение этих принципов (например, перегруженность экрана анимацией или фоновой музыкой) снижает эффективность обучения даже при использовании самых передовых технологий.

Модель принятия технологий (Technology Acceptance Model, TAM), разработанный Фредом Дэвисом. Эта модель объясняет, почему одни пользователи принимают и активно используют новые цифровые инструменты, а другие их отвергают или используют минимально. Два ключевых конструкта модели – воспринимаемая полезность (степень, в которой пользователь верит, что использование технологии повысит его производительность и эффективность) и воспринимаемая лёгкость использования (степень, в которой пользователь верит, что использование технологии не потребует значительных усилий). Применительно к образовательным технологиям, эти восприятия могут существенно различаться в зависимости от предшествующего технологического опыта студентов, их самоэффективности в цифровой среде и качества педагогического дизайна. Эффект технологии на успеваемость опосредован не только объективными характеристиками самой технологии, но и субъективным восприятием этих характеристик студентами, которые могут различаться систематически в зависимости от их демографических и академических характеристик. Исследования показывают, что даже самая совершенная технология не даст ожидаемого эффекта, если студенты не воспринимают её как полезную или как слишком сложную в использовании.

Интеграция этих теоретических подходов позволяет построить многоуровневую модель, в которой влияние цифровой технологии на успеваемость рассматривается как сложная, многомерная функция объективных характеристик технологии (интерактивность, адаптивность, качество обратной связи, навигационная сложность, соответствие принципам мультимедийного дизайна), индивидуальных характеристик студентов (предшествующая успеваемость, саморегуляция, технологическая самоэффективность, мотивация, цифровая грамотность), контекстных факторов (дисциплина, формат курса – синхронный или асинхронный, качество преподавательской поддержки, продолжительность

использования) и психологических переменных (воспринимаемая полезность, воспринимаемая лёгкость использования, удовлетворение потребностей в автономии, компетентности и связанности). Эта модель объясняет высокую гетерогенность эффектов, обнаруженную в мета-анализах: один и тот же тип технологии может давать разные результаты в разных контекстах, с разными студентами и при разном педагогическом сопровождении. Она также даёт практические рекомендации: для повышения эффективности цифровых технологий необходимо не просто внедрять их, а целенаправленно работать над улучшением всех компонентов этой сложной системы.

Результаты и обсуждение

Первое исследование, которое необходимо рассмотреть, было проведено группой казахстанских учёных в 2025 году и опубликовано в авторитетном международном журнале. Этот мета-анализ охватил семнадцать исследований, опубликованных в период с 2015 по 2023 годы, с общим числом участников около двух тысяч человек. Важной особенностью данного мета-анализа является то, что авторы включили в него только исследования с рандомизированным распределением участников по группам, что значительно повышает надёжность выводов.

Результаты показали, что общий эффект цифрового обучения по сравнению с традиционным обучением является положительным и имеет среднюю величину. Это означает, что в среднем студенты, обучавшиеся с использованием цифровых технологий, показывали результаты выше, чем студенты контрольных групп, которые учились по традиционным методам (Ульянина, 2025). Однако исследователи обнаружили высокую вариативность между отдельными исследованиями, что указывает на то, что большая часть различий в результатах обусловлена не случайными ошибками, а реальными различиями между исследованиями (Лазарева, 2023). Это означает, что эффект цифрового обучения не является универсальным и зависит от множества факторов: типа технологии, дисциплины, уровня образования, длительности вмешательства и других переменных.

Анализ подгрупп показал, что наибольший эффект наблюдается при активной когнитивной вовлечённости учащихся. Исследования, в которых цифровые технологии предполагали не просто пассивное восприятие информации, а активные действия студентов (решение задач, выполнение интерактивных упражнений), демонстрировали значительно более высокие эффекты по сравнению с теми, где технологии использовались для пассивного обучения. Этот вывод имеет важное практическое значение: сама по себе технология не гарантирует успеха; ключевую роль играет педагогический дизайн, то есть то, как именно технология встроена в учебный процесс.

Что касается конкретных типов технологий, в обзор были включены исследования, использующие широкий спектр инструментов: виртуальную реальность с использованием специальных шлемов, мобильные приложения для изучения языков, онлайн-платформы, технологии дополненной реальности и веб-приложения. Все эти технологии в среднем демонстрировали положительное влияние, хотя степень эффекта варьировалась (Гриншкун, 2018). Это говорит о том, что разные технологии могут быть эффективны для разных образовательных задач, и выбор конкретного инструмента должен определяться целями обучения и контекстом использования.

Исследователи отмечают, что эти системы могут ослаблять учебную мотивацию, если они недостаточно адаптированы к индивидуальным потребностям или если студенты чрезмерно полагаются на них, теряя способность к саморегуляции. Кроме того, интеллектуальные системы не могут в полной мере развивать критическое мышление и творческие способности, которые остаются прерогативой человеческого общения и традиционных педагогических методов. Поэтому интеллектуальные системы должны рассматриваться как дополнение к традиционному преподаванию, а не как его замена.

Третий аспект, который необходимо рассмотреть, – это роль цифровой грамотности студентов в их академической успеваемости. Исследование, опубликованное в престижном журнале Nature, представляет собой мета-анализ взаимосвязи между цифровой грамотностью и академическими достижениями (Леонов, 2021). В анализ были включены тридцать пять независимых эффектов, и результаты показали значимую положительную корреляцию между цифровой грамотностью и успеваемостью (Тимошина, 2020). Под цифровой грамотностью в современном понимании

подразумевается не только способность пользоваться компьютером и программным обеспечением, но и более широкий набор компетенций: умение искать, оценивать и критически анализировать информацию в цифровой среде, эффективно коммуницировать, сотрудничать, создавать цифровой контент и решать проблемы с использованием цифровых инструментов. Исследование показало, что все эти компоненты цифровой грамотности в той или иной степени связаны с академической успеваемостью.

Наиболее сильная корреляция была обнаружена для информационной цифровой грамотности – способности находить, оценивать и эффективно использовать информацию из цифровых источников. Это вполне объяснимо, поскольку современное обучение всё больше опирается на самостоятельный поиск и анализ информации, и студенты, которые лучше владеют этими навыками, имеют конкурентное преимущество (Стяжкова, 2024). Если студент не умеет отличать достоверные источники от недостоверных, не может сформулировать эффективный поисковый запрос или не способен критически оценить найденную информацию, его обучение в цифровой среде будет затруднено независимо от качества используемых технологий.

Анализ выявил несколько факторов, влияющих на силу взаимосвязи между цифровой грамотностью и успеваемостью. Эта связь оказалась сильнее для студентов средних и старших классов по сравнению с учащимися начальной школы. Возможно, это связано с тем, что в младших классах цифровая грамотность ещё только формируется, а требования к её использованию в учебной деятельности не столь высоки. Для мальчиков и юношей корреляция была несколько выше, чем для девочек и девушек, что может отражать гендерные различия в использовании цифровых технологий.

Тип используемой технологии оказывает значительное влияние на результат. Интеллектуальные обучающие системы, которые анализируют успеваемость студентов и адаптируют учебные материалы под индивидуальные потребности, в среднем демонстрируют больший эффект по сравнению с простыми цифровыми ресурсами, не обладающими адаптивными возможностями (Бурнаева, 2023; Носков, 2023; Сомова, 2023). В мета-анализе, проведённом Хуаном, Сюй и Лю, было показано, что интеллектуальные системы, интегрированные с игровыми элементами, а также системы, использующие демонстрацию примеров, оказываются наиболее эффективными (Волкова, 2025). Компьютерное обучение, предполагающее активное взаимодействие студента с материалом, и поведенческие интервенции оказываются более результативными, чем простое предоставление доступа к компьютерам и интернету. Это важный вывод: не количество технологий, а их качество и педагогический дизайн определяют успех.

Уровень цифровой грамотности самих студентов является ещё одним значимым фактором. Мета-анализ Ян убедительно показывает, что цифровая грамотность положительно коррелирует с академическими достижениями. Однако это поднимает вопрос о причинно-следственной связи: высокий уровень цифровой грамотности способствует лучшей успеваемости, но и успешное обучение в цифровой среде, в свою очередь, развивает цифровые навыки (Крупа, 2016). Эта двунаправленная связь создаёт положительную обратную связь, которая может усиливать разрыв между студентами. Более того, исследования показывают, что эта связь сильнее для мальчиков и юношей, чем для девочек и девушек, что требует дальнейшего изучения и может указывать на гендерные различия в использовании цифровых технологий.

Понимание этих обстоятельств позволяет перейти от вопроса «работают ли цифровые технологии?» к более конструктивному вопросу: «при каких условиях и для каких целей цифровые технологии наиболее эффективны?» Это знание имеет ключевое значение для разработки образовательной политики, профессионального развития педагогов и проектирования учебных программ, интегрирующих цифровые инструменты (Виноградов, 2023).

Заключение

Проведённый анализ современных мета-аналитических исследований позволяет сделать несколько обоснованных выводов о влиянии цифровых образовательных технологий на успеваемость студентов. Цифровые образовательные технологии в целом оказывают положительное влияние на успеваемость. Общий эффект, выявленный в мета-анализе, является статистически значимым и

соответствует среднему уровню воздействия. Интеллектуальные обучающие системы демонстрируют ещё более высокий эффект, особенно в отношении учебных установок и тестовых результатов. Цифровая грамотность также положительно коррелирует с академическими достижениями.

Однако, этот эффект не является универсальным и автоматическим. Он зависит от множества факторов: типа технологии, дисциплины, уровня образования, длительности использования, качества педагогического дизайна, а также от уровня цифровой грамотности самих студентов. Это означает, что простое «внедрение технологий» без продуманной методики и учёта контекста вряд ли приведёт к улучшению результатов. Успех цифрового обучения определяется не столько тем, какие технологии используются, сколько тем, как именно они используются.

Наиболее эффективными являются гибридные подходы, сочетающие цифровые технологии с традиционным преподаванием. Интеллектуальные системы лучше всего работают как дополнение, а не замена преподавателя. Активные методы обучения, вовлекающие студентов в решение задач и сотрудничество, превосходят пассивное потребление контента. Преподаватель остаётся центральной фигурой в образовательном процессе, даже когда активно используются самые современные технологии.

Список литературы

1. Бурнаева Е.М. Инновационное развитие систем дистанционного образования в глобализации процесса обучения // Управление образованием: теория и практика. 2023. С. 169-176.
2. Виноградов В.Н. Управление общеобразовательной организацией: учебное пособие. Под ред. А.С. Горшкова. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2023. 198 с.
3. Волкова В.В., Коровяковский Д.Г. Цифровые инструменты и аналитика обучения как ресурсы для персонализации образовательного процесса и принятия педагогических решений // Управление образованием: теория и практика. 2025. С. 41-50.
4. Гриншкун В.В. Проблемы и пути эффективного использования технологий информатизации в образовании // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2018. № 2. С. 34-47.
5. Стяжкова Н.М., Лазарева Л.В. Проблема эффективности использования цифровых технологий для мотивации студентов к обучению // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 138-154.
6. Крупа Т.В. Разработка методологии автоматизированного контроля знаний, умений и навыков на базе когнитивных карт и технологий интеллектуального анализа данных о поведении учащегося в информационно-образовательной среде: отчёт по проекту № 14.579.21.0073 в рамках федеральной целевой программы «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014-2020 годы». Москва: ООО «Лаборатория Инноваций», 2016. 120 с.
7. Кузнецов Ю.В., Мелякова Е.В. Теория организации: учебник и практикум для академического бакалавриата. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2015. 448 с.
8. Тимошина Д.П. Мобильные технологии в преподавании иностранных языков: предложение, практика и перспективы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2020. № 195. С. 230-236.
9. Лазарева Л.В., Стяжкова Н.М. Как цифровые технологии мотивируют студентов к обучению // Journal of Pedagogical Literacy. 2023. Т. 42. № 4. С. 658-671.
10. Леонов А.Г., Матюшин М.А., Дьяченко М.С. Об опыте построения априорной оценки успеваемости студентов в системе «Мирера» с использованием нейронных сетей // Успехи кибернетики. 2021. Т. 2. № 4. С. 49-59.
11. Носков М.В., Вайнштейн Ю.В., Сомова М.В., Федотова И.М. Прогностическая модель оценки успешности предметного обучения в условиях цифровизации образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2023. Т. 20. № 1. С. 7-19.

12. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 3-е изд. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 398 с.

13. Романенко Д.М., Новосельская О.А., Потапенко Н.И. Анализ успеваемости студентов в условиях цифровизации образования // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: материалы VII Международной научной конференции (19-22 сентября 2023 г., Красноярск). Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2023. С. 1316-1319.

14. Сомова М.В. Методологическая модель персонализированного образовательного процесса на основе прогнозирования успешности предметного обучения // Современные наукоёмкие технологии. 2023. № 12. С. 165-170.

15. Ульянина О.А., Вихрова Е.Н. Технологии искусственного интеллекта, очное и онлайн-обучение в высшем образовании: обзор влияния на особенности восприятия студентов, академическую успеваемость и психологический климат занятия // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2025. Т. 22. № 2. С. 337-360.

The impact of digital educational technologies on student academic performance

Tatiana V. Zastrozhnaya
Senior Lecturer of the Department of Primary Education and Humanities
Stavropol State Pedagogical Institute, Branch in Budyonnovsk
Budyonnovsk, Russia
tanya.efimenko.82@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Natalia A. Bodneva
Associate Professor of the Department of Preschool and Additional Education
Stavropol State Pedagogical Institute, Branch in Budyonnovsk
Budyonnovsk, Russia
bodneva.natalya@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Vera I. Budanova
Senior Lecturer of the Department of Preschool and Additional Education
Stavropol State Pedagogical Institute, Branch in Budyonnovsk
Budyonnovsk, Russia
budanova@sspi.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.07.2026
Accepted 25.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/x2259-4014-8098-g
EDN CGSDWM
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the impact of digital educational technologies on student academic performance based on the generalization of the results of meta-analytical research in recent years. The relevance of the topic is due to the rapid digitalization of education, the introduction of artificial intelligence technologies and the need for an empirically based assessment of the effectiveness of digital learning tools. The aim of the work is to systematize modern scientific data on the impact of various types of digital technologies on students' academic achievements. The article analyzes the results of several key meta-analytical studies, covering a total of more than one hundred primary studies from 2015 to 2024. The theoretical framework of the analysis includes cognitive load theory, self-regulated learning theory, the cognitive theory of multimedia learning and the technology acceptance model, which together explain the mechanisms linking digital tools to learning outcomes and the high heterogeneity of the observed effects. Particular attention is paid to the role of intelligent tutoring systems and to students' digital literacy, as well as to the factors that mediate the effectiveness of technology: the type of technology, the discipline, the level of education, the duration of use and the quality of pedagogical design. Based on the analysis, it is concluded that digital technologies, with proper pedagogical design, can improve academic performance, but the effect varies depending on the type of technology, discipline and level of education, and that hybrid approaches combining digital tools with traditional teaching prove to be the most effective.

Keywords

digital educational technologies, student performance, meta-analysis, intelligent learning systems, digital literacy, pedagogical design.

References

1. Bournayeva E.M. Innovative development of distance education systems in the globalization of the learning process // Education Management: Theory and Practice. 2023. pp. 169-176.
2. Vinogradov V.N. Management of a general education organization: a study guide. Ed. by A.S. Gorshkov. St. Petersburg: St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, 2023. 198 p.
3. Volkova V.V., Korovyakovsky D.G. Digital tools and learning analytics as resources for personalizing the educational process and making pedagogical decisions // Education Management: Theory and Practice. 2025. pp. 41-50.
4. Grinshkun V.V. Problems and ways of effective use of information technology in education // Moscow University Bulletin. Series 20: Pedagogical Education. 2018. № 2. pp. 34-47.
5. Styazhkova N.M., Lazareva L.V. The problem of effectiveness of using digital technologies to motivate students to learn // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2024. № 5 (140). pp. 138-154.
6. Krupa T.V. Development of a methodology for automated monitoring of knowledge, skills, and abilities based on cognitive maps and technologies for the intelligent analysis of data on student behavior in an information and educational environment: report on project No. 14.579.21.0073 within the framework of the federal target program «Research and development in priority areas for the development of Russia's scientific and technological complex for 2014-2020». Moscow: LLC «Laboratory of Innovations», 2016. 120 p.
7. Kuznetsov Yu.V., Melyakova E.V. Theory of organization: a textbook and practical course for academic baccalaureate. 2nd ed., rev. and add. Moscow: Yurayt, 2015. 448 p.
8. Timoshina D.P. Mobile Technologies in Teaching Foreign Languages: Proposal, Practice, and Prospects // Herzen Russian State Pedagogical University Bulletin. 2020. № 195. pp. 230-236.
9. Lazareva L.V., Styazhkova N.M. How digital technologies motivate students to learn // Journal of Pedagogical Literacy. 2023. Vol. 42. № 4. pp. 658-671.
10. Leonov A.G., Matyushin M.A., Dyachenko M.S. On the experience of building an a priori assessment of students' academic performance in the «Mirera» system using neural networks // Advances in Cybernetics. 2021. Vol. 2. № 4. pp. 49-59.
11. 11. Noskov M.V., Weinstein Yu.V., Somova M.V., Fedotova I.M. A predictive model for assessing the success of subject-specific learning in the context of digitalization of education // Peoples'

Friendship University of Russia Bulletin. Series: Information Technology in Education. 2023. Vol. 20. № 1. pp. 7-19.

12. Robert I.V. Theory and methods of educational informatization (psychological, pedagogical, and technological aspects). 3rd ed. Moscow: BINOM. Knowledge Laboratory, 2014. 398 p.

13. Romanenko D.M., Novoselskaya O.A., Potapenko N.I. Analysis of student performance in the context of digitalization of education // Informatization of Education and E-learning Methods: Digital Technologies in Education: Proceedings of the VII International Scientific Conference (Krasnoyarsk, September 19-22, 2023). Krasnoyarsk: Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University, 2023. pp. 1316-1319.

14. Somova M.V. Methodological model of a personalized educational process based on predicting the success of subject-based learning // Modern Science-Intensive Technologies. 2023. № 12. pp. 165-170.

15. Ulyanina O.A., Vikhrova E.N. Artificial intelligence technologies, full-time and online education in higher education: an overview of the impact on students' perception, academic performance, and the psychological climate of classes // Peoples' Friendship University of Russia Bulletin. Series: Psychology and Pedagogy. 2025. Vol. 22. № 2. pp. 337-360.

Интернет-сообщества как новый тип субкультурных образований в педагогическом осмыслении

Татьяна Николаевна Анциферова
Доцент
Сибирский федеральный университет
Красноярск, Россия
gurynovich@mail.ru
ORCID 0000-0002-8416-746X

Поступила в редакцию 17.07.2026
Принята 28.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 37.013
DOI 10.25726/r4754-7612-3001-g
EDN BGFWUM
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Категория субкультуры сложилась вокруг устойчивого набора признаков: разделяемого символического стиля, групповой идентичности, локализации и особого отношения к доминирующей культуре. Перенос этой рамки на сетевые объединения обнажил разрыв: в педагогике интернет-сообщества описываются преимущественно как инструменты обучения, а их природа как среды ценностного самоопределения остаётся на периферии. Задача работы – определить, воспроизводят ли сетевые объединения признаки классической субкультуры или образуют самостоятельный тип субкультурного образования, и выстроить рамку его педагогического осмысления. Исследование опирается на понятийно-категориальный и сравнительный анализ, структурно-функциональный подход и моделирование с привлечением действующих федеральных образовательных стандартов и профессионального стандарта педагога. Построена авторская модель, различающая интернет-сообщество и традиционную субкультуру по восьми признакам, и предложена типология сетевых объединений по характеру субкультурной консолидации. Показано, что сетевое объединение удерживает ядро субкультурного механизма – производство идентичности через стиль и границу, – но перестраивает его на проницаемых границах, множественном членстве и алгоритмической подаче содержания. Отсюда его промежуточное положение среди институтов социализации, при котором педагогическое влияние смещается от контроля среды к сопровождению самоопределения обучающегося, а прежние средства воспитательной работы требуют переоснащения.

Ключевые слова

интернет-сообщество, субкультура, сетевая личность, цифровая социализация, педагогическое осмысление, образовательная среда, коннективизм, идентичность обучающегося.

Введение

Понятие субкультуры вошло в теорию социализации с закреплённым перечнем признаков: разделяемый символический стиль, групповая идентичность, обособление от доминирующей культуры, коммуникативная или территориальная локализация. Пока речь шла о дворовых, музыкальных, спортивных объединениях, этот набор работал без оговорок. Перенос рамки на сетевые объединения оказался не механическим. Виртуальные субкультуры, как их описывает А.С. Товчига, существуют в пространстве сети без привязки к месту и телесному соприсутствию (Товчига, 2022), и уже одно это

ставит под сомнение прямое отождествление сетевого объединения с прежним типом группы. Ж.В. Савельева и Е.А. Соколова, разбирая интернет-эстетику представителей core, показывают, что стиль здесь собирается из готовых цифровых образцов и меняется быстрее, чем успевает сложиться устойчивое сообщество носителей (Савельева, 2025).

В педагогическом дискурсе сетевое объединение чаще получает служебную трактовку. О.М. Корчажкина рассматривает онлайн-сообщества как новую форму организации сетевого взаимодействия и социокультурного информационного обмена (Корчажкина, 2021), а А.Н. Сергеев и М.Ю. Чандра формулируют педагогические принципы организации образовательных онлайн-сообществ подростков (Сергеев, 2021). За инструментальным углом зрения теряется другое: сообщество работает как среда, где складываются вкус, речевые нормы, представление о своём и чужом. А.В. Новиков прямо ставит вопрос о социально-педагогическом измерении субкультуры виртуальной среды (Новиков, 2023), однако целостной рамки, которая связала бы субкультурную природу сетевого объединения с задачами воспитания, в отечественной литературе пока не сложилось.

Разрыв усугубляется тем, что смежные дисциплины продвинулись дальше педагогики. Социально-философское осмысление сетевых сообществ описывает их как особую онтологию информационной эпохи и оперирует категориями, которые педагогика пока не перевела в план воспитательного процесса. Теория коннективизма, изложенная у К.С. Итинсон, трактует само учение как движение по узлам сети (Итинсон, 2021), а М.А. Головчин фиксирует проявления цифровой социализации в молодёжной среде на материале старшеклассников (Головчин, 2022). Педагогика получает эти результаты как внешний фон и редко переводит их в собственные категории воспитательного процесса. Между понятием сетевой личности, которое А.Н. Сазонова, А.А. Ахаян и В.В. Кравцов прослеживают в педагогическом сознании (Сазонова, 2021), и практикой работы педагога с сообществом сохраняется зазор.

Отсюда исследовательский вопрос: воспроизводит ли интернет-сообщество признаки классической субкультуры или образует самостоятельный тип субкультурного образования, требующий отдельного педагогического осмысления. От ответа зависит выбор средств. Если перед нами прежняя субкультура в новой оболочке, достаточно перенести накопленный инструментарий; если тип иной, инструментарий приходится перестраивать. Работа предлагает рабочую модель такого различения и выводит из неё следствия для воспитательной деятельности, соотнесённые с действующей нормативной базой образования.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена как теоретическое исследование. Ведущим выступил понятийно-категориальный анализ: категория субкультуры разбиралась по составляющим признакам, каждый из которых затем проверялся на приложимость к сетевому объединению. Сравнительный анализ применялся для сопоставления традиционной субкультуры и интернет-сообщества по единому набору оснований. Структурно-функциональный подход позволил выделить педагогические функции сетевого объединения и соотнести их с группами образовательных результатов. Классификация и моделирование использовались при построении авторской типологии и обобщающей модели; метод аналогий привлекался ограниченно, для переноса отдельных положений теории малых групп на сетевую конфигурацию. Реальные опросы, эксперименты и работа с конкретными образовательными организациями не проводились.

Нормативную базу составили действующие федеральные документы. Требования к результатам и к воспитательному компоненту брались из федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, утверждённого приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287, в редакции Приказа Минпросвещения России от 18 июня 2025 г. № 467, вступившей в силу с 1 сентября 2025 г. Квалификационные требования к педагогу привлекались по профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утверждённому Приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н в редакции приказа от 5 августа

2016 г. № 422н. Содержательным материалом служил корпус отобранных публикаций отечественных авторов 2021-2025 годов, покрывающий теорию субкультуры, сетевого субъекта и цифровой социализации.

Отбор источников подчинялся тематической близости к предмету и глубине проработки. Приоритет отдавался работам, где сетевое объединение разбирается либо как субкультура, либо как среда формирования сетевой личности. Понятие сетевого субъекта бралось в трактовке А.В. Костиной, связывающей его с позицией участника образовательного процесса (Костина, 2022); понятие сетевой личности обучающегося уточнялось по М.Д. Напсо (Напсо, 2024). Аксиологическая сторона сетевого педагогического общения привлекалась по дискуссионным заметкам Н.Д. Голева (Голев, 2023), феномен культуры соучастия – по работе Л.В. Кожевниковой и И.Е. Старовойтовой (Кожевникова, 2025). Связь сообществ с социальной активностью подростков прослеживалась по эмпирическому исследованию Е.М. Харлановой с соавторами (Харланова, 2025), а средства формирования готовности подростка к негативным влияниям сетевой социализации – по работе А.С. Ходаева (Ходаев, 2024). Отбор охватил пятнадцать работ, покрывающих теорию субкультуры, фигуру сетевого субъекта, цифровую социализацию и педагогические средства сопровождения; предпочтение отдавалось публикациям 2023-2025 годов при сохранении опорных теоретических работ более раннего периода.

Результаты и обсуждение

Классическая субкультура держится на четырёх опорах. Первая – символический стиль, по которому свои опознают своих; вторая – групповая идентичность, дающая ответ на вопрос о принадлежности; третья – граница, отделяющая сообщество от доминирующей культуры; четвёртая – локализация, будь то двор, клуб или район. В сетевой конфигурации каждая опора сохраняется по имени и меняется по устройству. Стиль у представителей интернет-эстетики, по наблюдению Ж.В. Савельевой и Е.А. Соколовой (Савельева, 2025), собирается из тиражируемых визуальных образцов и обновляется рывками, так что носитель успевает сменить несколько стилевых кодов за короткий срок. Прежняя субкультура вырабатывала стиль медленно и защищала его от заимствования; сетевая – заимствует как основной способ существования.

Идентичность в сетевом объединении перестаёт быть исключительной. Участник одновременно входит в несколько сообществ, и принадлежность распределяется между ними. И.В. Демичев, описывая социокультурные сообщества информационной эпохи, отмечает подвижность самих границ между контурами сетевого бытия (Демичев, 2021). Здесь коренится первое расхождение с классикой: там идентичность требовала выбора и часто – разрыва с прежним кругом, здесь она допускает совмещение. Понятие сетевой личности, которое А.Н. Сазонова, А.А. Ахаян и В.В. Кравцов обнаруживают уже укоренившимся в педагогическом сознании (Сазонова, 2021), как раз и схватывает субъекта, существующего в множественной принадлежности. А.В. Костина связывает фигуру сетевого субъекта с новой позицией участника образовательного процесса (Костина, 2022), для которого сеть – не вспомогательный ресурс, а среда обитания.

Граница сетевого объединения проницаема технологически. Вход открывается подпиской, выход – отпиской, и порог участия близок к нулю. Это меняет механизм обособления. Классическая субкультура защищала границу ритуалом посвящения и издержками выхода; сетевая удерживает участника не барьером, а вовлекающей подачей содержания. Алгоритмическая лента добавляет к этому то, чего у прежних субкультур не было вовсе, – внешнюю силу, формирующую состав видимого материала помимо воли участника. К.С. Итинсон, излагая коннективизм, описывает учение цифровой эпохи как перемещение по узлам и связям сети (Итинсон, 2021), и в этой оптике сообщество выступает не вместилищем знания, а маршрутом доступа к нему.

Локализация уступает место темпоральной привязке. Сетевое объединение собирается не в месте, а во времени совместного присутствия в ленте и распадается, когда внимание уходит. О.М. Корчажкина, рассматривая онлайн-сообщества как форму организации социокультурного информационного обмена (Корчажкина, 2021), подчёркивает именно обменную, циркуляционную природу такого объединения. Отсюда его неустойчивость: сообщество живо, пока идёт обмен, и

обнуляется с его прекращением. Педагогически это существенно, поскольку прежняя воспитательная работа опиралась на устойчивость среды – знала её состав, лидеров, правила. Сетевая среда лишает педагога этой опоры и требует иных оснований для влияния.

Отношение к доминирующей культуре тоже сместилось. Оппозиция, которую классическая теория считала конституирующей, в сетевом объединении ослабевает: многие сообщества не противостоят большинству, а надстраиваются над ним, обслуживая частный интерес – жанр, практику, эстетику. Н.Д. Голев в дискуссионных заметках об аксиологии сетевого педагогического общения показывает, что ценностный план такой коммуникации разомкнут и плохо поддаётся нормированию извне (Голев, 2023). Л.В. Кожевникова и И.Е. Старовойтова описывают культуру соучастия, при которой участник одновременно потребляет и производит содержание, и обучающий потенциал возникает из самого этого совмещения ролей (Кожевникова, 2025). Прямого конфликта с доминирующей культурой здесь может не быть при сохранении обособленного ценностного ядра. Для воспитательной работы этот сдвиг существенен: рабочая программа воспитания, закреплённая стандартом основного общего образования как обязательный компонент основной образовательной программы, строилась в расчёте на среду с ясной границей и внятной оппозицией, тогда как сетевое объединение такой границы не предъявляет.

Эмпирические данные подкрепляют мысль о двойственном влиянии сетевого объединения. М.А. Головчин на материале пилотного опроса старшеклассников фиксирует, что цифровая социализация протекает неравномерно и её эффекты расходятся по группам подростков (Головчин, 2022). Е.М. Харланова с соавторами прослеживают связь между составом сообществ, в которые включён подросток, и его социальной активностью, показывая, что круг сетевого общения работает как фактор развития и выходит за пределы досугового фона (Харланова, 2025). Оборотную сторону разбирает А.С. Ходаев, предлагая педагогические средства формирования у подростка готовности противостоять негативным влияниям сетевой социализации (Ходаев, 2024). Совокупность этих работ выводит интернет-сообщество из разряда нейтральной технической оболочки и возвращает ему статус среды воспитания – со всей неоднозначностью такого статуса.

Собранные наблюдения позволяют перейти от перечня расхождений к их упорядоченному сопоставлению. Ниже признаки традиционной субкультуры и интернет-сообщества сведены по единым основаниям, что делает видимой меру их совпадения и позволяет судить, идёт ли речь о разновидности прежнего типа или о самостоятельном образовании (табл. 1).

Таблица 1. Сопоставление конституирующих признаков традиционной молодёжной субкультуры и интернет-сообщества

Признак	Традиционная субкультура	Интернет-сообщество
Основание объединения	Общий досуг, место, поколенческий опыт	Общий интерес, жанр, эстетика, практика
Символический стиль	Вырабатывается медленно, защищается от заимствования	Собирается из тиражируемых образцов, обновляется рывками
Границы и членство	Ритуал вхождения, издержки выхода, единственная принадлежность	Подписка и отписка, множественное совмещённое членство
Механизм идентичности	Выбор с разрывом прежних связей	Распределённая идентичность без обязательного выбора
Отношение к доминирующей культуре	Оппозиция как конституирующий признак	Чаще надстройка над большинством при обособленном ядре
Локализация	Место совместного присутствия	Время совместного присутствия в ленте
Динамика состава	Устойчивое ядро, узнаваемые лидеры	Подвижный состав, распад при уходе внимания

Способ трансляции норм	Прямая передача внутри группы	Алгоритмическая подача и подражание образцам

Сведение по восьми основаниям показывает картину, которая не сводится к простому продолжению прежнего типа. Совпадение сохраняется по внешнему контуру: есть стиль, есть идентичность, есть граница, есть обособленное ядро. Устройство каждого из этих элементов, однако, перестроено настолько, что механизм работает иначе. Ключевым оказывается сдвиг от места к времени и от единственной принадлежности к распределённой: он затрагивает сразу несколько строк таблицы и тянет за собой остальные. Там, где локализация держала состав, темпоральная привязка его расшатывает; там, где выбор идентичности фиксировал участника, распределённость освобождает его от фиксации.

Педагогически важнее прочего строка о способе трансляции норм. В классической субкультуре норма передавалась прямым контактом внутри группы, и педагог, влияя на лидеров или на среду, влиял на передачу. Алгоритмическая подача разрывает эту цепочку: заметная доля того, что участник видит и усваивает, определяется рекомендательной механикой помимо внутригруппового согласия. Влияние на среду перестаёт автоматически означать влияние на содержание, доходящее до подростка. Отсюда вывод, к которому подводит сопоставление: интернет-сообщество удерживает ядро субкультурного механизма – производство идентичности через стиль и границу, – но помещает его в конфигурацию с проницаемыми границами, множественным членством и внешним алгоритмическим посредником.

Перестройка механизма трансляции норм имеет прямую проекцию на системно-деятельностный подход, положенный в основу федерального стандарта. Подход исходит из того, что развитие обучающегося идёт через его собственное действие в осмысленной среде. Сетевое объединение такую среду создаёт, и действие в нём насыщено: участник отбирает, комментирует, производит содержание, согласует участие. Затруднение возникает на стороне управляемости. Деятельность протекает в конфигурации, где часть условий задана внешним алгоритмом и не поддаётся контролю ни педагога, ни самого подростка. Развивающий потенциал среды и её управляемость расходятся, и это расхождение задаёт основную трудность педагогической работы с сетевым объединением.

Полученное различие удобно развернуть в типологию, поскольку сетевые объединения консолидируются вокруг разных оснований и потому по-разному участвуют в воспитании. Разведение по ведущему консолидирующему признаку выделяет четыре типа, каждый со своим характером педагогического влияния (табл. 2). Типология не претендует на исчерпание всего многообразия сообществ и фиксирует опорные конфигурации, между которыми располагаются промежуточные случаи.

Таблица 2. Типология интернет-сообществ по характеру субкультурной консолидации

Тип сообщества	Ведущий консолидирующий признак	Характер педагогического влияния
Эстетико-стилевые	Разделяемый визуальный и речевой стиль	Формирование вкуса и норм самопрезентации; риск подражательной унификации
Деятельностно-практические	Совместная предметная деятельность, обмен умениями	Освоение практик и распределённой экспертности; опора для проектной работы
Мировоззренческо-идентификационные	Разделяемая картина мира, ценностное ядро	Ценностное самоопределение; чувствительность к внешнему нормированию
Поддерживающе-компенсаторные	Взаимная поддержка, совпадение жизненной ситуации	Эмоциональная опора и принятие; риск замыкания и ухода от офлайн-среды

Источник: составлено автором.

Асимметрия влияния между типами существенна. Деятельностно-практические сообщества ближе прочих к образовательным задачам: обмен умениями и распределённая экспертность встраиваются в проектную и исследовательскую работу почти без переоснащения, поскольку роль педагога здесь совпадает с ролью координатора совместного действия. Мировоззренческо-идентификационные сообщества устроены сложнее. Именно они несут ценностное ядро, и именно они хуже прочих поддаются прямому нормированию: внешнее давление на ценностный план разомкнутой сетевой коммуникации, как правило, вызывает отторжение и уход вместо ожидаемого согласия. Педагогическое присутствие в таком сообществе результативно как участие, а не как надзор.

Эстетико-стилевые объединения обнаруживают двойной эффект. С одной стороны, они развивают чувство стиля, речевую гибкость, навык самопрезентации; с другой – подталкивают к подражательной унификации, когда индивидуальный образ собирается из чужих готовых элементов. Поддерживающе-компенсаторные сообщества дают подростку принятие и эмоциональную опору, которых ему может недоставать в ближайшем окружении, и здесь же таится риск замыкания, ухода от офлайн-среды и растворения в кругу с совпадающей трудностью. Ни один из четырёх типов не окрашен однозначно; воспитательный смысл каждого раскрывается через пару возможность–риск, и работа педагога сводится к удержанию первого при сдерживании второго.

Типология проясняет и распределение рисков. Подражательная унификация концентрируется в эстетико-стилевых объединениях, замыкание и уход от офлайн-среды – в поддерживающе-компенсаторных, сопротивление внешнему нормированию – в мировоззренческо-идентификационных. Деятельностно-практические сообщества несут наименьший специфический риск и первыми поддаются образовательному освоению. Распределение подсказывает очерёдность педагогического внимания: там, где риск сцеплен с ядром самоопределения, вмешательство требует осторожности и присутствия изнутри; там, где он касается формы самопрезентации или предметного умения, допустимы более прямые средства. Единой тактики работы со всеми сетевыми сообществами типология не оставляет.

Различение типов подводит к вопросу о функциях, которые сетевое объединение выполняет по отношению к развитию обучающегося. Функции удобно соотнести с группами образовательных результатов, закреплёнными в стандарте, поскольку именно через это соотнесение субкультурная природа сообщества переводится на язык педагогических задач (табл. 3).

Таблица 3. Соотношение педагогических функций интернет-сообщества и групп образовательных результатов

Педагогическая функция	Проявление в сетевой среде	Соотнесённая группа результатов
Идентификационная	Выработка образа себя через стиль и принадлежность	Личностные результаты, самоопределение
Коммуникативная	Освоение сетевых речевых норм и форматов диалога	Метапредметные, коммуникативные действия
Познавательно-навигационная	Поиск, отбор и обмен содержанием по узлам сети	Метапредметные, познавательные действия
Регулятивная	Согласование участия, ролей и режима присутствия	Метапредметные, регулятивные действия
Ценностно-ориентационная	Соотнесение личной позиции с ядром сообщества	Личностные результаты, ценностные ориентиры

Источник: составлено автором на основе требований ФГОС основного общего образования (приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287).

Соотнесение функций с результатами обнаруживает, что сетевое объединение работает по всем трём группам стандарта, но с разной надёжностью. Метапредметный контур покрывается устойчиво: коммуникативные, познавательные и регулятивные действия отрабатываются в сообществе естественным ходом участия, без специальной организации. Личностный контур покрывается труднее и

противоречивее. Идентификационная и ценностно-ориентационная функции затрагивают самое ядро самоопределения, и именно здесь влияние среды наименее предсказуемо, поскольку зависит от типа сообщества и от алгоритмического посредника, отбирающего видимое содержание. Педагогический вывод из таблицы состоит в том, что сетевое объединение надёжнее развивает инструментальные умения, чем формирует ценностные ориентиры, и второе требует адресного сопровождения.

Неравномерность покрытия результатов объясняет давнее затруднение воспитательной практики. Инструментальные умения наблюдаемы и поддаются оценке: видно, как подросток ищет источник, ведёт диалог, согласует участие. Ценностные сдвиги ненаблюдаемы напрямую и обнаруживаются с задержкой, когда выбор уже сделан. Педагог, работающий с сетевым объединением, получает быструю обратную связь по метапредметному контуру и почти не получает её по личностному. Отсюда соблазн свести работу к видимому слою умений и оставить ценностное самоопределение на самотёк, что для среды с сильным идентификационным зарядом оборачивается потерей того самого результата, который стандарт закрепляет за школой как обязательный.

Именно личностный контур выводит анализ к нормативной рамке. Стандарт закрепляет за школой не только предметные и метапредметные, но и личностные результаты, включая рабочую программу воспитания как обязательный компонент основной образовательной программы. Профессиональный стандарт педагога относит к трудовым функциям регулирование поведения обучающихся и формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде. Сетевое объединение попадает в зону ответственности педагога не как внешняя данность, а как среда, в которой эти закреплённые результаты достигаются или разрушаются. Рабочая программа воспитания, требование к личностным результатам и трудовая функция педагога по формированию навыков поведения в изменяющейся среде соотносятся здесь с конкретными средствами работы с сообществом: включением сетевой активности в предмет воспитательной работы, сопровождением самоопределения через участие, освоением сетевого этикета и критики источников изнутри сообщества.

Сопоставление требований со средствами обнаруживает одну общую линию. Каждое такое соотнесение смещает педагога от запрета к участию. Прежняя логика воспитательной работы допускала внешний запрет и изоляцию среды: закрыть доступ, отвлечь, заместить. В сетевой конфигурации запрет теряет силу, поскольку граница сообщества проницаема, а членство множественно, и подросток восстанавливает участие в обход запрета. Работоспособным остаётся средство, встроенное в саму среду, – совместная выработка норм, сопровождение самоопределения, освоение критики источников изнутри. Матрица очерчивает пределы прежних приёмов и оставляет мало места для внешнего запрета.

Отсюда проясняется положение интернет-сообщества в ряду институтов социализации. Оно не совпадает ни с семьёй, ни со школьным классом, ни с прежней уличной субкультурой, хотя граничит с каждым из них. От семьи и класса его отличает добровольность и подвижность состава, от классической субкультуры – проницаемость границ и алгоритмический посредник. Сетевое объединение занимает промежуточную позицию: оно достаточно устойчиво, чтобы формировать вкус, речь и ценности, и слишком подвижно, чтобы поддаться прежним средствам их формирования. Промежуточность здесь не переходное состояние, а устойчивая характеристика типа.

Обнаруженная двойственность объясняет и расхождение эмпирических картин, которое встречается в литературе. Одни исследования фиксируют развивающий эффект сетевого общения, другие – риски замыкания и негативного влияния. Предложенная типология снимает видимость противоречия: эффект зависит от того, вокруг какого основания консолидировано сообщество и какую функцию оно берёт на себя в развитии подростка. Развивающая и рискогенная стороны сосуществуют в одном объединении и перевешивают попеременно. Это заставляет отказаться от общей оценки сетевого сообщества и перейти к оценке по типу и функции.

Педагогическое осмысление сетевого объединения, к которому подводит анализ, меняет позицию педагога. Он перестаёт быть распорядителем среды и становится её соучастником, действующим изнутри и располагающим влиянием вместо контроля. Такая позиция сложнее прежней: она требует присутствия в сообществе на правах равного, понимания его стиля и границ, готовности сопровождать самоопределение без гарантии результата. Одновременно она реалистичнее запрета,

который в проницаемой среде не срабатывает. Сетевая личность обучающегося складывается в множественной принадлежности, и сопровождать её развитие возможно лишь там, где эта принадлежность реально протекает.

Смещение педагога к соучастию предъявляет требование к его собственной квалификации. Профессиональный стандарт закрепляет за педагогом трудовые действия по формированию навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде и по регулированию поведения обучающихся. Сетевое объединение и есть такая изменяющаяся среда, и выполнение этих действий предполагает, что педагог сам ориентируется в её стиле, границах и режимах участия. Компетентность в работе с сетевым сообществом входит в состав базовых трудовых функций и перестаёт быть факультативной надстройкой к предметной подготовке.

Предложенная модель различения удерживает и обратную границу. Сетевое объединение сохраняет субкультурное ядро, и сведение его к учебному инструменту разрушает именно то, что даёт ему воспитательную силу. Идентичность, стиль, обособленное ценностное ядро работают, пока сообщество остаётся сообществом и не превращается в подконтрольную площадку. Педагогическое присутствие результативно ровно в той мере, в какой оно не разрушает субкультурную природу среды. Рамка осмысления на этом замыкается: сетевое объединение осмысляется как самостоятельный тип субкультурного образования, работа с которым ведётся его же средствами – через участие, разделяемый стиль и совместно установленную норму.

Заключение

Разбор восьми конституирующих признаков показал, что интернет-сообщество сохраняет ядро субкультурного механизма и перестраивает его периферию. Производство идентичности через стиль и границу остаётся общим со всякой субкультурой; проницаемость границ, множественное членство, темпоральная привязка вместо локализации и алгоритмический посредник образуют устройство, которого у прежних субкультур не было. Совокупность этих сдвигов даёт основание считать сетевое объединение не разновидностью классического типа, а самостоятельным типом субкультурного образования.

Из предложенной типологии следует, что общая оценка сетевого сообщества как развивающего или рискогенного лишена смысла. Воспитательный вес объединения определяется его ведущим консолидирующим признаком и той функцией, которую оно берёт на себя в развитии подростка, а развивающая и рискогенная стороны сосуществуют в каждом типе и перевешивают попеременно.

Соотнесение педагогических функций с группами образовательных результатов обнаружило неравномерность влияния. Метапредметный контур сетевое объединение покрывает устойчиво, поскольку коммуникативные, познавательные и регулятивные действия отрабатываются самим ходом участия. Личностный контур покрывается противоречиво: идентификационная и ценностно-ориентационная функции задевают ядро самоопределения и потому наименее предсказуемы. Инструментальные умения складываются в сообществе надёжнее, чем ценностные ориентиры, и последние требуют адресного сопровождения.

Помещение интернет-сообщества в разряд самостоятельного типа субкультурного образования имеет следствие и для теории социализации. Ряд институтов, прежде описывавшийся через устойчивые среды с фиксированным составом, пополняется средой подвижной, проницаемой и опосредованной внешним алгоритмом. Понятия среды, границы и членства сохраняют имена и требуют переопределения содержания применительно к сетевой конфигурации.

Промежуточное положение сетевого объединения среди институтов социализации переопределяет позицию педагога. Внешний запрет в проницаемой конфигурации теряет силу, и работоспособным остаётся средство, встроенное в саму среду: совместная выработка норм присутствия, сопровождение самоопределения через участие, освоение критики источников изнутри сообщества. Педагог смещается от распоряжения средой к соучастию в ней, располагая влиянием вместо контроля. Действующая нормативная база – рабочая программа воспитания в составе основной образовательной программы и трудовые функции педагога по профессиональному стандарту –

закрепляет за школой ответственность за личностные результаты, которые в сетевой среде достигаются именно этими средствами. Осмысление интернет-сообщества как самостоятельного типа субкультурного образования переводит эту ответственность из области деклараций в область конкретной трудовой функции педагога, работающего внутри подвижной сетевой среды.

Список литературы

1. Голев Н.Д. Аксиология ментально-коммуникативного плана современной виртуальной педагогической коммуникации: дискуссионные заметки // Виртуальная коммуникация и социальные сети. 2023. Т. 2. № 4 (8). С. 204-214.
2. Головчин М.А. Проявления цифровой социализации в молодежной среде: на данных пилотного опроса старшеклассников // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2022. Т. 15. № 5. С. 237-256.
3. Демичев И.В. Виртуальность и сеть: о социокультурных сообществах информационной эпохи // Современные исследования социальных проблем. 2021. Т. 13. № 2. С. 14-37.
4. Итинсон К.С. Коннективизм – обучение в цифровую эпоху // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 4 (37). С. 96-98.
5. Кожевникова Л.В., Старовойтова И.Е. Феномен культуры соучастия в сетевой коммуникации и его обучающий потенциал // Вестник университета. 2025. № 2. С. 36-43.
6. Корчажкина О.М. Онлайн-сообщества как новая форма организации сетевого взаимодействия и социокультурного информационного обмена // Информатизация образования и науки. 2021. № 3 (51). С. 114-124.
7. Костина А.В. Сетевой субъект как участник образовательного процесса // Художественное образование и наука. 2022. Т. 1. № 30. С. 44-50.
8. Напсо М.Д. Сетевая личность обучающегося: некоторые аспекты проблемы // Образовательные ресурсы и технологии. 2024. № 4 (49). С. 26-31.
9. Новиков А.В. Субкультура виртуальной среды: социально-педагогический аспект // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 9-1. С. 568-574.
10. Савельева Ж.В., Соколова Е.А. Интернет-эстетика как (пост)субкультура: идентичность, стиль и картина мира представителей core // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2025. № 2 (69). С. 37-45.
11. Сазонова А.Н., Ахаян А.А., Кравцов В.В. Представленность феноменов «сетевое образовательное взаимодействие» и «сетевая личность» в педагогическом сознании // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 39-49.
12. Сергеев А.Н., Чандра М.Ю. Педагогические принципы организации образовательных онлайн-сообществ учащихся подросткового возраста // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 8 (161). С. 78-82.
13. Товчига А.С. Виртуальные субкультуры в пространстве интернет сети // Научный вестник Луганского государственного аграрного университета им. К.Е. Ворошилова. 2022. № 3 (16). С. 420-424.
14. Харланова Е.М., Дыганова Е.А., Сиврикова Н.В., Шевченко А.А. Скажи мне, кто твои друзья. Связь сообществ и социальной активности подростков // Вопросы образования. 2025. № 2. С. 168-194.
15. Ходаев А.С. Педагогические средства формирования личностной готовности подростков к противостоянию негативным влияниям интернет-социализации // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2024. Т. 23. № 3. С. 56-66.

Internet communities as a new type of subcultural formations in pedagogical interpretation

Tatiana N. Antsiferova
Docent
Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russia
gurynovich@mail.ru
ORCID 0000-0002-8416-746X

Received 17.07.2026
Accepted 28.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 37.013
DOI 10.25726/r4754-7612-3001-g
EDN BGFWUM
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The category of subculture took shape around a stable set of markers: a shared symbolic style, group identity, localization, and a distinctive stance toward the dominant culture. Applying this frame to network associations exposes a gap, since pedagogy treats internet communities mainly as instruments of instruction while their nature as an environment of value self-determination remains marginal. The study seeks to establish whether network associations reproduce the markers of a classical subculture or form an autonomous type of subcultural formation, and to build a frame for its pedagogical interpretation. The work relies on conceptual-categorial and comparative analysis, a structural-functional approach, and modelling grounded in the current federal educational standards and the professional standard of the teacher. An author's model is proposed that distinguishes an internet community from a traditional subculture along eight markers, together with a typology of network associations by the character of subcultural consolidation. A network association retains the core of the subcultural mechanism, the production of identity through style and boundary, yet rebuilds it upon permeable boundaries, multiple membership, and algorithmic delivery of content. Hence its intermediate position among the institutions of socialization, where pedagogical influence shifts from control of the environment toward supporting the learner's self-determination, and the earlier tools of educational work call for retooling.

Keywords

internet community, subculture, network personality, digital socialization, pedagogical interpretation, educational environment, connectivism, learner identity.

References

1. Golev N.D. The axiology of the mental-communicative plane of modern virtual pedagogical communication: discussion notes // Virtual Communication and Social Networks. 2023. Vol. 2. № 4 (8). pp. 204-214.
2. Golovchin M.A. Manifestations of digital socialization in the youth environment: on the data of a pilot survey of high school students // Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast. 2022. Vol. 15. № 5. pp. 237-256.
3. Demichev I.V. Virtuality and the network: on the sociocultural communities of the information age // Modern Studies of Social Issues. 2021. Vol. 13. № 2. pp. 14-37.
4. Itinson K.S. Connectivism as learning in the digital age // Baltic Humanitarian Journal. 2021. Vol. 10. № 4 (37). pp. 96-98.

5. Kozhevnikova L.V., Starovoitova I.E. The phenomenon of participatory culture in network communication and its educational potential // University Bulletin. 2025. № 2. pp. 36-43.
6. Korchazhkina O.M. Online communities as a new form of organizing network interaction and sociocultural information exchange // Informatization of Education and Science. 2021. № 3 (51). pp. 114-124.
7. Kostina A.V. The network subject as a participant in the educational process // Art Education and Science. 2022. Vol. 1. № 30. pp. 44-50.
8. Napso M.D. The network personality of the learner: some aspects of the problem // Educational Resources and Technologies. 2024. № 4 (49). pp. 26-31.
9. Novikov A.V. The subculture of the virtual environment: a socio-pedagogical aspect // Pedagogical Journal. 2023. Vol. 13. № 9-1. pp. 568-574.
10. Savelieva Zh.V., Sokolova E.A. Internet aesthetics as a (post)subculture: identity, style and worldview of core adherents // Kazan Socio-Humanitarian Bulletin. 2025. № 2 (69). pp. 37-45.
11. Sazonova A.N., Akhayan A.A., Kravtsov V.V. The representation of the phenomena of «network educational interaction» and «network personality» in pedagogical consciousness // Pedagogical Education in Russia. 2021. № 3. pp. 39-49.
12. Sergeev A.N., Chandra M.Yu. Pedagogical principles of organizing educational online communities of adolescent learners // Volgograd State Pedagogical University Bulletin. 2021. № 8 (161). pp. 78-82.
13. Tovchiga A.S. Virtual subcultures in the space of the internet network // K.E. Voroshilov Lugansk State Agrarian University Scientific Bulletin. 2022. № 3 (16). pp. 420-424.
14. Kharlanova E.M., Dyganova E.A., Sivrikova N.V., Shevchenko A.A. Tell me who your friends are. The connection between communities and the social activity of adolescents // Educational Studies. 2025. № 2. pp. 168-194.
15. Khodaev A.S. Pedagogical means of forming adolescents' personal readiness to resist the negative influences of internet socialization // Psychological and Pedagogical Journal Gaudeamus. 2024. Vol. 23. № 3. pp. 56-66.

Цифровой опыт младшего школьника как педагогический феномен: структура и компоненты

Виктория Александровна Бойко
Специалист-эксперт
Институт Педагогики, Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия
vboiko-v@yandex.ru
ORCID 0009-0005-5312-4490

Поступила в редакцию 06.07.2026
Принята 23.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 37.013.77
DOI 10.25726/t6871-4935-7694-d
EDN CWOQIJ
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В условиях цифровизации образования проблема формирования цифрового опыта обучающихся приобретает особую педагогическую значимость, поскольку цифровая среда становится важным фактором социализации, развития личности и образовательной деятельности младших школьников. Цель исследования заключается в теоретическом анализе и структурной интерпретации цифрового опыта младшего школьника как педагогического феномена. Методологическую основу исследования составили анализ отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований, сравнительно-сопоставительный анализ научных подходов, а также методы систематизации и обобщения теоретических данных. В статье раскрываются основные подходы к пониманию цифрового опыта обучающегося, представленные в концепциях цифровой социализации, расширенной личности, интернет-активности и теории расширенного разума. Автором предложена структурная операционализация цифрового опыта младшего школьника, включающая когнитивный, эмоционально-мотивационный, социально-коммуникативный и регулятивно-рефлексивный компоненты. Рассматриваются механизмы влияния цифровой среды на развитие личности ребёнка, особенности формирования цифровой идентичности, цифровой самоэффективности и навыков саморегуляции. Особое внимание уделяется как позитивным возможностям цифровой среды, связанным с расширением образовательных ресурсов и развитием цифровой компетентности, так и потенциальным рискам: информационной перегрузке, цифровой зависимости и снижению устойчивости внимания. Научная новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении цифрового опыта младшего школьника как интегративного личностного образования. Сделан вывод о необходимости педагогического сопровождения цифрового опыта обучающихся и его целенаправленной интеграции в образовательный процесс.

Ключевые слова

цифровой опыт обучающегося, младший школьник, цифровизация образования, цифровая социализация, цифровая компетентность, цифровая идентичность, цифровая образовательная среда, цифровое поведение, саморегуляция, медиаграмотность.

Введение

Современная система образования ориентирована не только на повышение качества обучения, но и на формирование инновационных, в том числе цифровых, информационных компетенций и

навыков. В связи с трансформацией образовательных целей, задач, меняется и восприятие обучающимся образовательного процесса, комплекс свойств и качеств, которыми он должен обладать для успешной учебной деятельности. В данном случае речь идет о новом типе личности, об осознанности применения цифровых технологий не только в учебной, но и в иных видах деятельности. Цифровой опыт отражает процесс и взаимодействие обучающегося с различными информационными онлайн и офлайн ресурсами, навыки пользования ими, а также специфику методов коммуникации.

Понятие цифровой личности, цифрового «расширения», цифровой социализации также широко используется в национальной психологической литературе: устройства, аккаунты, онлайн-активность, облачные хранилища – все они выступают не просто инструментами, но составляют часть опыта и идентичности (Солдатова, 2014).

Цифровизация в работе с младшими школьниками представляет собой не просто «оцифровку» традиционных упражнений и игр, а глубокую трансформацию способов взаимодействия ребёнка с учебным материалом и социальным окружением. Речь в рассматриваемом контексте идёт о построении интегрированной среды, где аппаратные средства (планшеты, интерактивные панели, носимые датчики) и программные решения (имеются в виду обучающие приложения, виртуальные лаборатории, мультимедийные архивы) являются равноправными элементами образовательного процесса (Волкова, 2023; Исмоилова, 2026).

В связи с вышесказанным важно конкретизировать цель исследования: провести теоретический анализ и структурную интерпретацию цифрового опыта младшего школьника как педагогического феномена. Объектом при этом выступает процесс формирования цифрового опыта, предметом – его структура и содержание.

Материалы и методы исследования

В работе использовались различные группы источников, касающихся анализа развития личности в целом и здесь основополагающими являются фундаментальные труды Л.С. Выготского, А.Г. Асмолова, П.Я. Гальперин (Выготский, 2005; Асмолов, 2019; Гальперин, 1999).

В контексте тематики исследования несомненный интерес представляют работы Е.П. Белинской, Г.У. Солдатовой, И.В. Роберта и др. (Белинская, 2019; Солдатова, 2018; Роберт, 2020).

Для более полного исследования проблематики также были проанализированы зарубежные источники такие как H. Jenkins, N. Selwyn, S. Livingstone и пр. (Jenkins, 2009; Selwyn, 2017; Livingstone, 2016). Сравнительный анализ точек зрения различных авторов позволит выработать авторскую позицию относительно структуры и содержания цифрового опыта младших школьников и в дальнейшем исследование ориентировать на выработку рекомендаций для педагогов.

Результаты и обсуждение

В контексте современных трендов цифровизации важно говорить о тех инновациях, которые сопровождают образовательный процесс, делая его более насыщенным и актуальным. В связи с этим обучающиеся приобретают опыт, связанный с использованием гаджетов, интернет-технологий и иных информационных ресурсов. Поэтому в педагогической науке и практике происходит интеграция социального, учебного опыта с цифровым.

В научной литературе цифровой опыт обучающегося рассматривается с различных точек зрения, которые неоднозначны и разноплановы.

В работах Г.У. Солдатовой цифровой опыт связывается с уровнем цифровой компетентности и цифровой зрелости личности, включая способность к самоуправлению цифровой повседневностью, осознанному и безопасному использованию цифровых ресурсов (Солдатова, 2018).

А.Е. Войскунский рассматривает цифровой опыт через категорию интернет-активности и цифрового поведения, подчёркивая формирование устойчивых когнитивных, коммуникативных и поведенческих стратегий взаимодействия с цифровой средой (Войскунский, 2010). В данной точке зрения прослеживается взаимосвязь с системно-деятельностным подходом в отечественной педагогике.

В рамках когнитивного подхода Д.К. Кларка цифровой опыт может быть соотнесён с концепцией «расширенного разума», согласно которой цифровые технологии выступают внешними когнитивными расширениями, включёнными в процессы мышления и обработки информации (Clark, 2003). Также дополнительно в зарубежных исследованиях цифрового образования (Neil Selwyn, Sonia Livingstone) подчёркивается, что цифровой опыт обучающихся формируется в контексте их повседневных цифровых практик и требует комплексного анализа, включающего как когнитивные, так и социальные аспекты взаимодействия с цифровой средой (Selwyn, 2017; Livingstone, 2016).

Таким образом, цифровой опыт в научных подходах трактуется как совокупность устойчивых форм цифрового поведения, когнитивных стратегий и механизмов саморегуляции, формирующихся в процессе взаимодействия личности с цифровой средой.

Как мы уже сказали ранее, современной психолого-педагогической литературе цифровой опыт обучающегося рассматривается в рамках различных теоретических подходов, каждый из которых акцентирует внимание на определённых аспектах данного феномена. Это обусловливает необходимость систематизации существующих научных позиций для выявления их содержательных различий и методологического потенциала. В связи с этим представляется целесообразным обобщить основные подходы к пониманию цифрового опыта обучающихся в рамках единой аналитической схемы (табл. 1).

Таблица 1. Подходы к пониманию цифрового опыта обучающегося

Автор	Научный подход	Интерпретация цифрового опыта
Г.У. Солдатова	Цифровая социализация	Самоуправление цифровой повседневностью, цифровая идентичность
А.Г. Асмолов, А.Л. Семёнов	Концепция расширенной личности	Интеграция цифровых технологий в структуру личности
А.Е. Войскунский	Поведенческий подход	Цифровая активность и интернет-практики
А. Кларк	Теория расширенного разума	Технологии как внешние когнитивные расширения

В развитии концепции расширенной личности важным является её психологическая конкретизация в современных исследованиях цифрового поведения. В работах Г.У. Солдатовой цифровая личность рассматривается как результат формирования цифровой зрелости субъекта, включающей способность к самоуправлению цифровой активностью, осознанному использованию технологий и поддержанию баланса между онлайн- и офлайн-формами жизнедеятельности (Солдатова, 2018). В данном контексте цифровой опыт выступает как механизм становления расширенной личности в условиях цифровой среды.

С точки зрения концепции «расширенного разума» Д.К. Кларка, цифровые технологии функционируют как внешние когнитивные структуры, включённые в процессы мышления, памяти и принятия решений, что также подтверждает идею расширения личностных границ в цифровой среде (Clark, 2003).

На основании этого возможно сказать, что концепция расширенной личности получает своё практическое применение и развитие в исследованиях цифровой социализации и цифрового поведения, где цифровой опыт рассматривается как форма её практической реализации.

В логике данной концепции цифровой опыт ученика можно определить, как совокупность его взаимодействий с цифровыми объектами и средами образовательной и внеучебной, формирующих личностно значимые когнитивные, эмоциональные и социальные состояния, навыки и установки. Этот опыт проявляется в следующих аспектах:

1. Когнитивный аспект – цифровые компетенции, которые включают навыки использования цифровых технологий как средства познания, поиска и обработки информации, работу с цифровыми платформами, формирование критического мышления и медиаграмотности. Цифровые инструменты

становятся своеобразными «внешними когнитивными расширениями» (external cognitive extensions), о которых писал А. Кларк в теории «расширенного разума» (The Extended Mind) (Clark, 2003).

2. Эмоционально-мотивационный аспект – вера в собственные возможности эффективно пользоваться цифровыми средствами в учебе. Цифровые технологии воздействуют на мотивацию обучения, формируют эмоциональные состояния (интерес, удовольствие, усталость, тревогу) и определяют субъективное отношение к самому процессу образования. (Цифровая самоэффективность (self-efficacy))

3. Социально-коммуникативный аспект – цифровая среда предоставляет ученику новые формы общения и самопрезентации: социальные сети, виртуальные сообщества, онлайн-курсы, совместные проекты. Через эти взаимодействия формируется цифровая идентичность, которая становится частью личностной структуры.

4. Регулятивно-рефлексивный аспект – способность ученика управлять своим цифровым поведением, контролировать информационные потоки, выстраивать баланс между онлайн- и офлайн-активностью. Это выражает уровень самоуправления цифровой повседневностью.

Для обеспечения операционализации понятия цифрового опыта и возможности его дальнейшего эмпирического изучения на основе различных источников (Гальперин, 1999; Исмоилова, 2025; Солдатова, 2021) необходимо конкретизировать содержание выделенных компонентов.

Когнитивный компонент цифрового опыта включает:

- умение осуществлять поиск информации в цифровой среде;
- навыки отбора, анализа и интерпретации информации;
- способность работать с различными форматами данных (текст, изображение, видео);
- элементы критического мышления и медиаграмотности.

В поведении младшего школьника данный компонент проявляется в умении находить нужную информацию, ориентироваться в цифровых ресурсах, выполнять учебные задания с использованием цифровых инструментов.

Эмоционально-мотивационный компонент включает:

- интерес к использованию цифровых технологий в обучении;
- уровень цифровой самоэффективности (уверенности в своих возможностях);
- эмоциональное отношение к цифровой среде (интерес, тревожность, перегрузка);
- учебную мотивацию в условиях цифровой среды.

Данный компонент проявляется в степени вовлечённости обучающегося в цифровую деятельность, устойчивости интереса и готовности использовать цифровые ресурсы.

Социально-коммуникативный компонент включает:

- навыки взаимодействия в цифровой среде;
- умение участвовать в совместной деятельности (онлайн и офлайн);
- цифровую самопрезентацию;
- соблюдение норм цифровой коммуникации (сетевой этикет).

Проявляется в активности ученика при выполнении групповых заданий, участии в цифровых коммуникациях и способности к сотрудничеству.

Регулятивно-рефлексивный компонент включает:

- навыки самоконтроля и саморегуляции цифровой активности;
- умение управлять временем в цифровой среде;
- способность к рефлексии собственной деятельности;
- осознанность и безопасность цифрового поведения.

Данный компонент проявляется в способности ученика контролировать использование цифровых устройств, оценивать результаты своей деятельности и корректировать собственное поведение.

Дополняет данный подход работа Е.П. Белинской, где исследуются основы функционирования общества в цифровой среде, организации различных направлений жизнедеятельности, в том числе, в

образовании (Белинская, 2019). На основе теоретических и эмпирических исследований педагогов автор выявила ряд поведенческих признаков «цифровой личности» школьников: клиповое мышление, высокую скорость обработки визуальной информации, снижение устойчивости внимания, переоценку значимости онлайн-общения, а также стремление к самопрезентации и внешнему признанию.

Е.П. Белинская подчёркивает, что цифровая образовательная среда не только предоставляет новые инструменты обучения, но и становится фактором личностной трансформации, влияя на самооценку, ценностные установки и формы социальной активности обучающихся (Белинская, 2019). В результате формируется новый тип субъекта образовательной деятельности – цифровой обучающийся, для которого характерна высокая технологическая компетентность при одновременной фрагментарности мышления и изменённой мотивации.

Таким образом, отечественные исследователи рассматривают цифровой опыт не как технический навык, а как комплексное личностное образование, включающее когнитивные, регулятивные, социальные и ценностные компоненты. Концепция технологически расширенной личности позволяет интерпретировать этот опыт как процесс интеграции цифровых технологий в структуру индивидуального сознания, что ведёт к изменению способов мышления, саморегуляции и взаимодействия с окружающим миром. Однако, важно отметить, что практически во всех исследованиях наблюдается неоднозначность и противоречивость взглядов на цифровой опыт. С одной стороны, цифровая среда открывает новые возможности для самовыражения, творчества, самообучения, профессионального самоопределения.

С другой стороны, чрезмерная вовлечённость в онлайн-пространство может приводить к цифровой зависимости, потере концентрации, снижению эмпатии, нарушению офлайн-взаимодействий (Turkle, 2011). «Технологическое расширение личности делает её более открытой к внешним воздействиям: цифровая среда не только развивает, но и усиливает уязвимости человека» (Солдатова, 2021). Поэтому критически важным становится формирование у учащихся осознанного цифрового самоуправления – способности управлять своей цифровой активностью, рефлексировать её влияние и поддерживать психологическое равновесие.

В контексте анализа вышеуказанных работ были конкретизированы механизмы влияния цифрового опыта на личность ученика:

I. Интериоризации и экстериоризация. Теории культурно-исторического подхода (Выготский, 2005) указывают, что внешние орудия и средства становятся внутренними через процесс интериоризации. Теория такого перехода (интериоризации) наиболее полно разработана в учении П.Я. Гальперина об управляемом формировании «умственных действий, понятий и образов» (Гальперин, 1999). Данная стратегия связана с самостоятельным контролируемым получением знаний и умений в рамках ограниченных временных ресурсов. Цифровые устройства и системы создают внешнюю среду, которая постепенно становится частью внутренней структуры личности: мышления, памяти, внимания.

II. Следующая стратегия, влияющая на развитие личности в цифровом пространстве, это развитие памяти как части интеллектуальной деятельности. Следует отметить, что с развитием цифровых технологий фактически утрачивается необходимость запоминания того, что является фундаментом образования, например, фактологической информации. Это связано с быстротой и доступностью получения информации в сети Интернет. Практика свидетельствует, что алгоритмом поиска информации владеют практически все обучающиеся, но только единицы умеют работать с разными источниками информации, критически оценивать полученную информацию, проверять её на достоверность, уметь анализировать ее. В этом и состоит важность стратегии развития памяти – помнить основные факты, понятия, события, которые изучали на уроках, чтобы, работая с информацией в Интернете, отбирать только достоверную.

III. В современных исследованиях также подчёркивается и «экстериоризация»: когда личность расширяется за счёт внешних устройств, облаков, аккаунтов, сетевых платформ:

– Формирование идентичности и самопрезентации. Ученики создают цифровое «Я» через профили в соцсетях, участие в онлайн сообществах, использование цифровых артефактов (например,

аватаров, мультимедийных портфолио). Это «цифровое Я» может отличаться от «реального Я», влиять на самовосприятие и самооценку.

– Влияние среды и контекста. Образовательная цифровая среда, цифровые платформы, технологии учебного процесса создают контекст, где формируются установки, ценности, ожидания: об удобстве, скорости, мультимедийности, интерактивности. Эти контексты оказывают давление и предоставляют возможности развития новых навыков и поведения.

– Обратная связь и рефлексия. Умение ученика рефлексировать над своим цифровым опытом – ключ к осознанному использованию технологий. Анализ успехов и ошибок в цифровой деятельности, критическое мышление в отношении медийных источников, цифровой безопасности и этики.

Согласно выводам Г.У. Солдатовой, способность управлять своим цифровым поведением – индикатор личностной зрелости. Она отражает уровень:

1. Саморегуляции (управление вниманием и временем).
2. Ответственности (осознание последствий действий в сети).
3. Самосознания (понимание границ «цифрового я») (Солдатова, 2018).

Данный автор не только проводил теоетический анализ цифрового опыта, поведения и структуры личности. Исследования Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова в лаборатории медиапсихологии, под руководством Г.У. Солдатовой были положены в основу:

– Образовательных программ по цифровой грамотности (в сотрудничестве с Google и Министерством просвещения Российской Федерации).

– Методик диагностики цифровых компетенций учащихся.

– Рекомендаций для педагогов по формированию осознанного и безопасного цифрового поведения школьников.

Данный подход позволяет рассматривать цифровой опыт ученика как процесс социализации и самореализации в технологически опосредованной среде, где важна не только техническая грамотность, но и личностная ответственность, рефлексия и баланс между онлайн- и офлайн-миром.

Обобщение представленных теоретических подходов помогает рассматривать цифровой опыт обучающегося как интегративный результат взаимодействия личности с цифровой средой, в котором соединяются когнитивные, мотивационные, коммуникативные и регулятивные механизмы, а также процессы расширения личности в условиях цифровизации образования.

Таким образом, цифровой опыт ученика – это не просто сумма технических умений и навыков работы с гаджетами. Он представляет собой личностно-социальный феномен, в котором технологии становятся элементом идентичности и частью системы саморазвития ученика. Через этот опыт личность не только осваивает цифровую среду, но и трансформируется сама, осваивая новые способы восприятия, коммуникации и самоорганизации.

Для глубокого понимания, эффективного исследования и поддержки ученика в условиях цифровой эпохи необходимо учитывать не только возможности цифровой среды, но и сопутствующие риски. Особое внимание следует уделять таким характеристикам, как самоэффективность, цифровая идентичность, навыки саморегуляции и рефлексии. При грамотном подходе образовательная система может способствовать формированию устойчивой, адаптивной и расширенной личности, способной уверенно ориентироваться как в цифровой, так и в офлайн-среде.

Также в результате проведенного исследования нами были выделены позитивные и негативные аспекты цифрового опыта. В качестве позитивных возможно конкретизировать:

1. Расширение возможностей обучения: доступ к ресурсам, мультимедиа, разнообразие форматов (видео, симуляции, виртуальные лаборатории).
2. Увеличение самостоятельности, ответственности: ученики могут учиться в индивидуальном темпе, планировать своё время, использовать цифровые инструменты для самоорганизации.

3. Развитие новых компетенций, востребованных в современном мире: цифровая грамотность, медиаграмотность, навыки работы в сети, коммуникации в цифровой среде (Исмоилова, 2026).

4. Возможности для самопрезентации и творчества, участие в сетевых сообществах, творчество через цифровые форматы (Jenkins, 2009).

В числе негативных отмечаются:

1. Риски цифровой зависимости, эмоциональной перегрузки, тревожности, страхов, связанных с цифровой средой (например, боязнь отключения, потеря репутации).

2. Утрата навыков межличностного общения «вживую», эмпатии, эмоциональной чувствительности; возможная поверхностность восприятия (Turkle, 2011).

3. Проблемы конфиденциальности, безопасности личных данных, цифровой репутации.

4. Неравенство в доступе: социально-экономические различия, инфраструктура, навыки – не все ученики имеют равные возможности (Роберт, 2020).

5. Перегрузка информацией, отвлечение, снижение концентрации внимания.

Классическая система образования, четко определившая стратегии развития личности, на настоящий момент не может быть полностью интегрирована в цифровые процессы. Следовательно, на смену ей приходят современные образовательные стратегии формирования новых знаний, умений и развития способностей, основанные на цифровых технологиях (Волкова, 2023).

Заключение

Проведённый теоретический анализ позволяет рассматривать цифровой опыт младшего школьника как сложное интегративное личностное образование, формирующееся в процессе взаимодействия ребёнка с цифровой образовательной и социокультурной средой. Цифровой опыт включает не только совокупность технических навыков и умений, но и систему когнитивных, эмоционально-мотивационных, социально-коммуникативных и регулятивно-рефлексивных компонентов, оказывающих влияние на развитие личности обучающегося.

В ходе исследования установлено, что цифровая среда выступает не только инструментом обучения, но и фактором трансформации способов мышления, коммуникации, саморегуляции и самоидентификации ребёнка. Современные цифровые технологии становятся частью повседневного опыта младшего школьника и оказывают влияние на формирование его цифровой идентичности, учебной мотивации, навыков взаимодействия и механизмов самоорганизации. Выявлено, что цифровой опыт обладает двойственной природой. С одной стороны, он способствует расширению образовательных возможностей, развитию цифровой компетентности, самостоятельности, медиаграмотности и навыков сотрудничества. С другой стороны, чрезмерная вовлечённость в цифровую среду может приводить к информационной перегрузке, снижению концентрации внимания, эмоциональному напряжению и рискам цифровой зависимости. Научная значимость исследования заключается в структурной операционализации понятия цифрового опыта младшего школьника и выделении его основных компонентов. Практическая значимость работы состоит в возможности использования представленных теоретических положений при разработке программ цифровой социализации, цифровой грамотности и педагогического сопровождения обучающихся в условиях цифровизации образования.

Таким образом, эффективное развитие цифрового опыта младших школьников требует педагогически организованного сопровождения, направленного на формирование осознанного, безопасного и ответственного взаимодействия ребёнка с цифровой средой, а также на поддержание баланса между цифровыми и офлайн-формами жизнедеятельности.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. Москва: Смысл, 2019. 448 с.

2. Белинская Е.П. Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: коллективная монография. Под ред. Т.Д. Марцинковской, В.Р. Орестовой, О.В. Гавриченко. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2019. 264 с.
3. Войскунский А.Е. Психология и Интернет: монография. Москва: Акрополь, 2010. 439 с.
4. Волкова Л.В., Волкова Ю.С. Готовность учителей к формированию цифровой грамотности школьников: результаты диагностики // Научно-педагогическое обозрение. 2023. № 1 (47). С. 112-123.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
6. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
7. Исмоилова Ю.Т. Роль цифровой грамотности в начальном образованию // Экономика и социум. 2025. № 12-3 (139). С. 857-860.
8. Исмоилова Ю.Т., Қулмуродова Б.Х. Формирование цифровой грамотности у учащихся начальных классов // Экономика и социум. 2026. № 2-2 (141). С. 616-619.
9. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. 2020. № 3 (47). С. 3-16.
10. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психологический журнал. 2014. № 2 (14). С. 27-35.
11. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71-80.
12. Солдатова Г.У., Войскунский А.Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 431-450.
13. Clark A. Natural-born cyborgs: minds, technologies, and the future of human intelligence. Oxford: Oxford University Press, 2003. 229 p.
14. Jenkins H. Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century. Cambridge: MIT Press, 2009. 321 p.
15. Livingstone S. Children and the Internet: great expectations, challenging realities. Cambridge: Polity Press, 2009. x, 301 p.
16. Selwyn N. Education and technology: key issues and debates. London: Bloomsbury Publishing, 2017. 173 p.
17. Soldatova G., Voiskounsky A. Socio-cognitive concept of digital socialization: a new ecosystem and social evolution of the mind // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2021. Vol. 18. № 3. pp. 431-450.
18. Turkle S. Alone together: why we expect more from technology and less from each other. New York: Basic Books, 2011.

Digital experience of primary school students as a pedagogical phenomenon: structure and components

Victoria A. Boyko
Specialist Expert
Institute of Pedagogy, Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russia
vboiko-v@yandex.ru
ORCID 0009-0005-5312-4490

Received 06.07.2026
Accepted 23.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 37.013.77
DOI 10.25726/t6871-4935-7694-d
EDN CWOQIJ
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

In the context of the digitalization of education, the issue of developing students' digital experience is becoming increasingly important, as the digital environment acts as a significant factor in the socialization, personal development, and educational activities of primary school students. The purpose of the study is to provide a theoretical analysis and structural interpretation of the digital experience of primary school students as a pedagogical phenomenon. The methodological basis of the study includes the analysis of Russian and foreign psychological and pedagogical research, comparative analysis of scientific approaches, as well as methods of systematization and generalization of theoretical data. The article examines the main approaches to understanding students' digital experience within the concepts of digital socialization, extended personality, internet activity, and the theory of the extended mind. The author proposes a structural operationalization of the digital experience of primary school students, including cognitive, emotional-motivational, social-communicative, and regulatory-reflective components. The study identifies the mechanisms through which the digital environment influences a child's personal development, digital identity formation, digital self-efficacy, and self-regulation skills. Particular attention is paid to both the positive opportunities of the digital environment related to the expansion of educational resources and the development of digital competence, and the potential risks associated with information overload, digital addiction, and reduced attention stability. The scientific novelty of the study lies in the comprehensive consideration of digital experience as an integrative personal formation. It is concluded that pedagogical support and purposeful integration of students' digital experience into the educational process are necessary.

Keywords

digital student experience, primary school student, digitalization of education, digital socialization, digital competence, digital identity, digital educational environment, digital behavior, self-regulation, media literacy.

References

1. Asmolov A.G. Personality psychology: cultural and historical understanding of human development. Moscow: Meaning, 2019. 448 p.
2. Belinskaya E.P. Digital Society in a Cultural-Historical Paradigm: a collective monograph. Edited by T.D. Martsinkovskaya, V.R. Orestova, O.V. Gavrichenko. Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2019. 264 p.
3. Voiskunsky A.E. Psychology and the Internet: a monograph. Moscow: Akropol, 2010. 439 p.
4. Volkova L.V., Volkova Yu.S. Teachers' readiness for the formation of digital literacy in schoolchildren: diagnostic results // Scientific and Pedagogical Review. 2023. № 1 (47). pp. 112-123.
5. Vygotsky, L.S. Psychology of human development. Moscow: Meaning; Eksmo, 2005. 1136 p.
6. Galperin P.Ya. Introduction to psychology. Moscow: University Book House, 1999. 332 p.
7. Ismoilova Yu.T. The role of digital literacy in primary education // Economics and Society. 2025. № 12-3 (139). pp. 857-860.
8. Ismoilova Yu.T., Kulmurodova B.Kh. Formation of digital literacy among primary school students // Economics and Society. 2026. № 2-2 (141). pp. 616-619.

9. Robert I.V. Digital transformation of education: challenges and opportunities for improvement // Informatization of Education and Science. 2020. № 3 (47). pp. 3-16.
10. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Psychological models of digital competence in russian adolescents and parents // National Psychological Journal. 2014. № 2 (14). pp. 27-35.
11. Soldatova G.U. Digital socialization in the cultural and historical paradigm: a changing child in a changing world // Social Psychology and Society. 2018. Vol. 9. № 3. pp. 71-80.
12. Soldatova G.U., Voiskunsky A.E. The social-cognitive concept of digital socialization: a new ecosystem and the social evolution of the mind // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2021. Vol. 18. № 3. pp. 431-450.
13. Clark A. Natural-born cyborgs: minds, technologies, and the future of human intelligence. Oxford: Oxford University Press, 2003. 229 p.
14. Jenkins H. Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century. Cambridge: MIT Press, 2009. 321 p.
15. Livingstone S. Children and the Internet: great expectations, challenging realities. Cambridge: Polity Press, 2009. x, 301 p.
16. Selwyn N. Education and technology: key issues and debates. London: Bloomsbury Publishing, 2017. 173 p.
17. Soldatova G., Voiskounsky A. Socio-cognitive concept of digital socialization: a new ecosystem and social evolution of the mind // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2021. Vol. 18. № 3. pp. 431-450.
18. Turkle S. Alone together: why we expect more from technology and less from each other. New York: Basic Books, 2011.

Использование VR/AR для формирования навыков исследовательской деятельности у школьников

Максим Сергеевич Красник
Преподаватель кафедры Информационных систем и цифровых сервисов в управлении
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)
Нижний Новгород, Россия
krasnikmaksim0@gmail.com
ORCID 0009-0000-0867-9722

Тамари Мамукаевна Рогожкина
Преподаватель кафедры Информационных систем и цифровых сервисов в управлении
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)
Нижний Новгород, Россия
tamara.gvasalia@yandex.ru
ORCID 0009-0004-0224-8082

Руслан Равилевич Салахетдинов
Преподаватель кафедры Информационных систем и цифровых сервисов в управлении
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)
Нижний Новгород, Россия
ruslanamlehanov@gmail.com
ORCID 0009-0000-1932-648X

Поступила в редакцию 03.07.2026
Принята 15.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.01
DOI 10.25726/w9849-6174-6461-x
EDN DIYNIQ
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Статья посвящена анализу педагогических возможностей технологий виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR) в формировании навыков исследовательской деятельности у школьников. Рассматриваются теоретические основы использования VR/AR в образовательной среде, описываются механизмы развития ключевых исследовательских компетенций через интерактивные цифровые среды. Представлены примеры использования VR/AR в учебном процессе, раскрывающие потенциал технологий в моделировании объектов и процессов, проведении виртуальных экспериментов и визуализации сложных явлений. Показано применение виртуальных лабораторий, AR-моделей объектов, а также исследований в области биологии, экологии, истории и инженерии, где технологии обеспечивают наглядность и вовлечённость учащихся. Особое внимание уделено применению VR/AR в проблемно-ориентированном обучении, стимулирующем развитие критического мышления и самостоятельной исследовательской активности школьников. Выделены преимущества и ограничения

применения данных инструментов, среди которых высокая мотивация обучающихся и развитие критического мышления, с одной стороны, и стоимость оборудования и необходимость подготовки педагогов – с другой. Предложены методические рекомендации по внедрению VR/AR в исследовательскую деятельность учащихся. Материал ориентирован на педагогов, методистов и специалистов в области цифровой трансформации образования для формирования навыков исследовательской деятельности у школьников.

Ключевые слова
VR, AR, исследовательская деятельность, школьники, цифровое обучение.

Выражаем свою благодарность Нижегородскому государственному педагогическому университету им. Козьмы Минина.

Введение

Современное образование переживает этап интенсивной цифровой трансформации, в рамках которой особое внимание уделяется технологиям виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR) (Абдуллаханова, 2020; Алексеева, 2023). Эти инструменты открывают новые возможности для организации учебного процесса, способствуют повышению мотивации учащихся и развитию ключевых компетенций XXI века (Андрюхина, 2020). Одной из наиболее значимых является исследовательская деятельность, формирующая у школьников умение самостоятельно получать знания, анализировать информацию, выдвигать гипотезы и проверять их экспериментальным путём (Иванова, 2023).

Исследовательские компетенции учащихся включают в себя способность четко определять исследовательскую задачу и формулировать ключевые вопросы, выдвигать обоснованные предположения, разрабатывать и реализовывать методику эксперимента или наблюдения, интерпретировать собранную информацию, делать обоснованные заключения и эффективно презентовать полученные результаты. Данные компетенции лежат в основе современных образовательных стандартов и являются основной проектно-исследовательской деятельности.

Виртуальная реальность открывает перед учащимися возможности для проведения экспериментов, которые в условиях реальной среды либо чрезмерно сложны и рискованны, либо требуют значительных финансовых вложений в оборудование, либо занимают продолжительный временной интервал (например, наблюдение за ростом растений), либо вовсе невыполнимы в рамках стандартной школьной лаборатории (Поначугин, 2025). В свою очередь, технологии дополненной реальности предоставляют инструменты для визуализации объектов в разрезе, масштабирования, а также для детального наблюдения за динамикой химических реакций и физических процессов, что способствует более глубокому и осмысленному погружению в исследовательскую деятельность.

VR (Virtual Reality) обеспечивает полное погружение учащегося в интерактивную цифровую среду, что позволяет моделировать ситуации, недоступные в реальном мире: микромир, исторические события, дальний космос, лабораторные процессы. AR (Augmented Reality), напротив, дополняет реальный мир цифровыми объектами, позволяя взаимодействовать с информацией в привычном для учащегося пространстве (Дыганова, 2025).

Благодаря этим технологиям учащиеся получают ряд преимуществ: материал становится нагляднее, появляется возможность проводить виртуальные эксперименты, растет интерес и желание учиться, каждый может заниматься по своей программе, а также развиваются такие важные умственные способности, как внимание, память и мышление. Использование VR/AR повышает интерес школьников к исследовательской работе, способствует формированию внутренней мотивации к поиску информации и самостоятельной работе (Андрюхина, 2020). VR/AR-среды позволяют менять параметры объектов и наблюдать последствия – такой формат побуждает школьников анализировать причинно-следственные связи, формировать гипотезы и проверять их на практике.

Таблица 1. Формируемые исследовательские навыки при использовании VR/AR

Навык	Пример реализации в VR/AR
Формулирование проблемы	Анализ смоделированной ситуации в VR
Выдвижение гипотез	Изменение параметров объектов в AR/VR
Проведение эксперимента	Виртуальные лаборатории и симуляторы
Анализ данных	Визуализация результатов в VR, графики
Представление результатов	Создание презентаций на основе VR/AR-опыта

Цель данной статьи – рассмотреть педагогический потенциал технологий VR/AR в формировании навыков исследовательской деятельности у школьников, проанализировать теоретические предпосылки, выявить эффективные педагогические подходы и предложить практические рекомендации по внедрению.

Материалы и методы

Тема искусственного интеллекта впервые была предложена Джоном Маккарти. Фундамент заложил Уоррен Маккаллок и Уолтер Питсс в 1943 году. Основоположников виртуальной и дополнительной реальности был Мортон Хейлинг и Айвен Сазерленд 1968 год. Идеи погружения зародись ранее, но именно эти изобретатели создали первые действующие прототипы.

В статье был проведен анализ отечественной литературы и литературы иностранных авторов. Изучены сборники научных трудов на тему цифровых технологий, виртуальных лабораторий, искусственного интеллекта и другое.

Результаты и обсуждение

Использование технологий виртуальной и дополнительной реальности в проблемно-ориентированном обучении заключается в том, что учитель предлагает учащимся реальную проблему, для решения которой они должны применить эти инновационные инструменты. Это способствует развитию навыков критического мышления (Козловцева, 2024).

Обучащиеся активно участвуют в создании собственных проектов, визуализируя объекты и процессы с помощью виртуальной и дополнительной реальности. Эти технологии делают процесс более иммерсивным и современным (Рогожкина, 2025). Оснащение образовательных учреждений VR-лабораториями способствует регулярному проведению исследований и реализации совместных междисциплинарных проектов (Поначугин, 2025). Интерактивные экскурсии в виртуальной реальности стимулируют дальнейшую исследовательскую деятельность. Обучающиеся анализируют увиденное, формулируют проблемы и подбирают методы для их изучения. Для освоения VR/AR используются:

1. Виртуальные лаборатории: в таких лабораториях школьники могут выполнять химические и физические эксперименты: смешивать растворы, измерять параметры, наблюдать реакции. Программные комплексы фиксируют действия учащихся, позволяют строить графики, анализировать результаты (Поначугин, 2025).
2. AR-модели объектов: с помощью AR школьники изучают строение клеток, органов человека, механизмы работы устройств. Исследования становятся более глубокими за счёт интерактивных функций – вращения моделей, изменения масштаба, изучения скрытых слоёв.
3. Исследования в области биологии и экологии: виртуальная реальность позволяет моделировать экосистемы, проводить исследования воздействия факторов среды на живые организмы, изучать поведение животных в условиях, максимально близких к естественным.
4. Историко-археологические исследования: используя VR/AR, учащиеся могут «погружаться» в исторические эпохи, исследовать артефакты, реконструкции древних городов, проводить виртуальные раскопки.
5. Инженерные исследования: технологии AR применяются для моделирования простых и сложных механизмов, анализа их характеристик, проведения опытов по изменению параметров.

На рисунке 1 представлены этапы исследовательской деятельности с использованием виртуальной и дополнительной реальности.

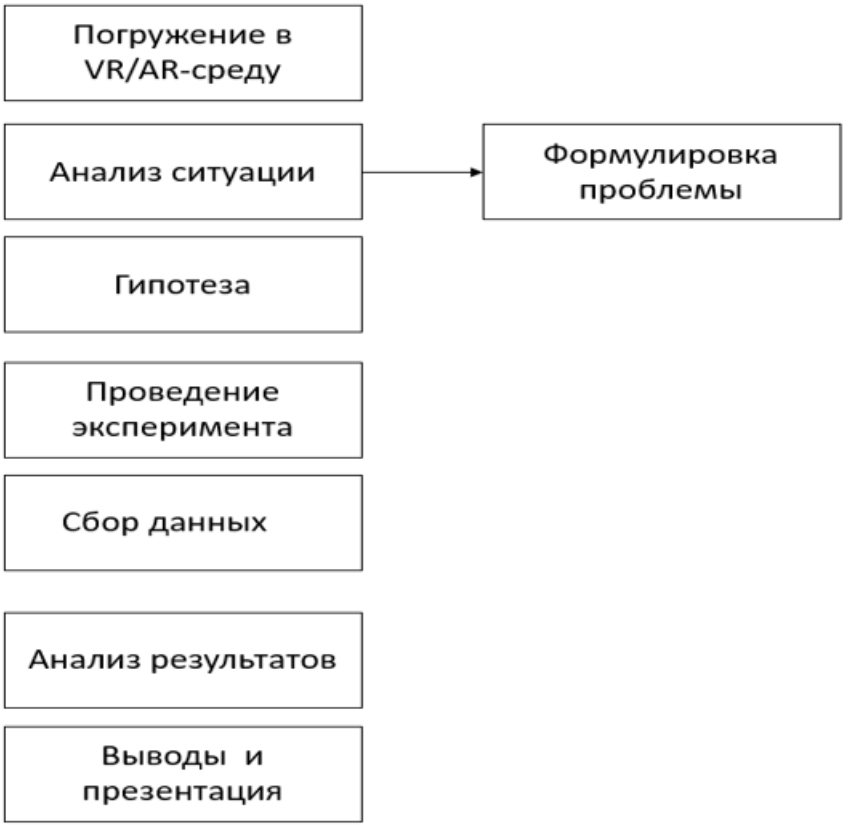


Рисунок 1. Этапы сследователской детельности использования виртуальной и дополнительной реальности

Преимущества использования виртуальной и дополнительной реальности высокая мотивация обучающихся, повышение качества усвоения материалов, развитие критического мышления, расширение возможностей исследовательской деятельности.

Ограничения: высокая стоимость оборудования, необходимость технического сопровождения, риск перегрузки учащихся визуальной информацией, необходимость подготовки педагогов (Хижная, 2021).

Рекомендации по внедрению VR/AR для развития исследовательских навыков:

1. Проводить обучение педагогов по работе с VR/AR.
2. Встраивать VR/AR в проектную деятельность, а не использовать фрагментарно.
3. Организовывать исследовательские мини-группы для выполнения практических работ.
4. Оценивать не только результат, но и процесс исследования.
5. Обеспечивать баланс между VR/AR и традиционными методами обучения.

Таблица 2. Сравнение возможностей VR и AR в исследовательской деятельности школьников

Критерий	VR	AR
Степень погружения	Полное погружение в цифровую среду	Наложение цифровых объектов на реальный мир
Возможность экспериментов	Моделирование сложных и опасных процессов	Изучение реальных объектов с цифровыми дополнениями

Наглядность	Высокая: 3D-среды, симуляции	Высокая: интерактивные 3D-модели
Технические требования	Специальные шлемы, мощное оборудование	Смартфоны, планшеты
Уровень вовлеченности	Очень высокий	Высокий

Модель интеграции VR/AR в образовательный процесс представлена на рисунке № 2.



Рисунок 2. Модель интеграции VR/AR в образовательный процесс

Заключение

Подводя итог, отметим, что VR/AR-технологии обладают значительным потенциалом для формирования навыков исследовательской деятельности у школьников. Они позволяют расширить возможности образовательной среды, сделать исследовательский процесс более доступным, безопасным и увлекательным (Строков, 2020). При грамотной интеграции в учебный процесс VR/AR способствует развитию критического и аналитического мышления, формированию умений работать с информацией, проводить эксперименты и представлять их результаты.

Таким образом, данные технологии являются важным инструментом модернизации современного образования.

Список литературы

1. Абдуллаханова Г., Алиматова Н. Современные педагогические и информационные технологии в образовательном процессе // Экономика и социум. 2020. № 11 (78). С. 400-405.

2. Алексеева О.В., Александрова Н.В., Скворцова Т.П. Образовательные возможности виртуальных образовательных лабораторий: анализ сложившейся практики // Педагогическое обозрение. 2023. № 6 (52). С. 134-142.
3. Андрюхина Л.М., Ломовцева Н.В., Садовникова Н.О. Концепты цифровой дидактики как основания проектирования опережающего образования педагогов профессионального обучения // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1 (40). С. 30-43.
4. Дыганова Е.А. Роль образовательной среды университета в формировании самообразовательной компетентности студента // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13. № 4. С. 3.
5. Иванова Н.А., Архипова И.И. Информационные технологии и образовательный процесс // Журнал прикладных исследований. 2023. № 7.
6. Козловцева Н.А. Потенциал применения VR-технологий в обучении русскому языку как иностранному // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 65-67.
7. Поначугин А.В., Рогожкина Т.М. Применение искусственного интеллекта в вузах // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2025. Т. 31. № 3. С. 86-91.
8. Рогожкина Т.М., Красник М.С., Салахетдинов Р.Р. VR-контент в образовательном процессе: восприятие обучающимися виртуальной реальности // Вестник педагогических наук. 2025. № 6. С. 224-229.
9. Строков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020. № 2 (31). С. 15.
10. Хижная А.В., Макарова Н.В., Сидоров А.Н. Современные проблемы профессионального образования и пути их решения // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 379-383.

Using VR/AR to develop research skills in schoolchildren

Maxim S. Krasnik
Lecturer of the Department of Information Systems and Digital Services in Management
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)
Nizhny Novgorod, Russia
krasnikmaksim0@gmail.com
ORCID 0009-0000-0867-9722

Tamari M. Rogozhkina
Lecturer of the Department of Information Systems and Digital Services in Management
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)
Nizhny Novgorod, Russia
tamara.gvasalia@yandex.ru
ORCID 0009-0004-0224-8082

Ruslan R. Salakhetdinov
Lecturer of the Department of Information Systems and Digital Services in Management
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)
Nizhny Novgorod, Russia
ruslanamlehanov@gmail.com
ORCID 0009-0000-1932-648X

Received 03.07.2026
Accepted 15.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.01
DOI 10.25726/w9849-6174-6461-x
EDN DIYNIQ
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 analysis of the pedagogical possibilities of virtual (VR) and augmented reality (AR) technologies in the formation of research skills among schoolchildren. The theoretical foundations of the use of VR/AR in an educational environment are considered, and the mechanisms for developing key research competencies through interactive digital environments are described. Examples of the use of VR/AR in the educational process are presented, revealing the potential of technologies in modeling objects and processes, conducting virtual experiments and visualizing complex phenomena. The use of virtual laboratories, AR models of objects, and research in the fields of biology, ecology, history and engineering is shown, where the technologies provide clarity and student engagement. Particular attention is paid to the use of VR/AR in problem-based learning, which stimulates the development of critical thinking and independent research activity of schoolchildren. The advantages and limitations of using these tools are highlighted, including high student motivation and the development of critical thinking on the one hand, and the cost of equipment and the need for teacher training on the other. Methodological recommendations for introducing VR/AR into students' research activities are proposed. The material is aimed at teachers, methodologists and specialists in the field of digital transformation of education for the formation of research skills among schoolchildren.

Keywords

VR, AR, research activities, schoolchildren, digital learning.

We express our gratitude to Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University.

References

1. Abdullakhanova G., Alimatova N. Modern pedagogical and information technologies in the educational process // Economics and Society. 2020. № 11 (78). pp. 400-405.
2. Alekseeva O.V., Aleksandrova N.V., Skvortsova T.P. Educational opportunities of virtual educational laboratories: analysis of the current practice // Pedagogical Review. 2023. № 6 (52). pp. 134-142.
3. Andryukhina L.M., Lomovtseva N.V., Sadovnikova N.O. Concepts of digital didactics as the basis for designing advanced education for vocational teachers // Professional Education and the Labor Market. 2020. № 1 (40). pp. 30-43.
4. Dyganova E.A. The role of the university's educational environment in forming student self-educational competence // Minin University Bulletin. 2025. Vol. 13. № 4. P. 3.
5. Ivanova N.A., Arkhipova I.I. Information technologies and the educational process // Journal of Applied Research. 2023. № 7.
6. Kozlovtseva N.A. The Potential of using VR technologies in teaching Russian as a foreign language // World of Science, Culture and Education. 2024. № 1 (104). pp. 65-67.
7. Ponachugin A.V., Rogozhkin T.M. Application of Artificial Intelligence in Universities // Samara University Bulletin. History, Pedagogy, Philology. 2025. Vol. 31. № 3. pp. 86-91.
8. Rogozhkin T.M., Krasnik M.S., Salakhetdinov R.R. VR-content in the educational process: students' perception of virtual reality // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. № 6. pp. 224-229.

9. Strokov A.A. Digitalization of education: problems and prospects // Minin University Bulletin. 2020. № 2 (31). P. 15.
10. Khizhnaia A.V., Makarova N.V., Sidorov A.N. Modern problems of vocational education and their solutions // Problems of Modern Pedagogical Education. 2021. № 71-2. pp. 379-383.

Цифровая компетентность студентов спортивного вуза: анализ текущего состояния и потребностей развития

Алла Вячеславовна Соловьёва
Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой психологии
Московский государственный университет спорта и туризма
Москва, Россия
solo-av@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Александр Александрович Бурлаченко
Специалист-эксперт
Московский государственный университет спорта и туризма
Москва, Россия
a-b-msk@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.07.2026
Принята 16.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/h1265-0149-7270-x
EDN DNCWIM
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье освещены результаты анализа уровня самооценивания студентов спортивных направлений по проблемам цифровой грамотности и ИИ-компетенций. Эмпирическую основу составило очное анкетирование студентов среднего профессионального образования и студентов бакалавриата Московского государственного университета спорта и туризма, проведённое в марте-апреле 2026 года. На основе статистических данных, результатов «Цифрового диктанта» и анкетирования студентов выявлен ряд ключевых проблем: недостаточная цифровая грамотность молодёжи, диспропорции в её уровне, различие в приоритетах развития цифровых навыков у студентов СПО и бакалавриата. По итогам самооценивания по пятибалльной шкале общий средний балл составил 3,67 у студентов СПО и 3,36 у студентов бакалавриата; при этом студенты СПО в большей мере ориентированы на создание мультимедийного контента, а студенты бакалавриата – на поиск информации, вопросы цифровой безопасности и работу с нормативными базами. Отмечаются дефицит учебно-методических материалов, слабое освещение фундаментальных аспектов ИИ в образовании и риск использования студентами генеративных нейросетей, обученных на недостоверных данных. Для решения этих проблем предложены меры, включающие разработку специальных образовательных модулей, создание учебно-методической базы, вовлечение студентов в конструктивные процессы цифровизации и проведение дальнейших исследований. Реализация предложенных решений может позволить повысить цифровую компетентность будущих специалистов и минимизировать риски посредством привития критичного отношения к использованию цифровых технологий.

Ключевые слова

цифровая грамотность, искусственный интеллект, студенты СПО, студенты бакалавриата.

Введение

В контексте ускоряющейся цифровизации (информатизации) образования и интеграции цифровых технологий в различные сферы жизни оценка состояния и уровень цифровой грамотности населения становится приоритетной задачей. Мы провели анкетирование и проанализировали текущие запросы обучающихся Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский государственный университет спорта и туризма» (МГУСиТ) по аспектам использования нейросетей.

По данным Федеральной службы государственной статистики (Росстат), численность населения Российской Федерации в 2022 году составляла 146,4 миллиона человек (РБК, 2023). Исследования уровня проникновения интернета показывают, что в период с 2022 по 2023 год доступ к Сети имели 101,4 миллиона россиян, что соответствует 83% от общего числа жителей России (Минцифры, 2023). Национальная акция «Цифровой диктант», инициированная Российской ассоциацией электронных коммуникаций (РАЭК) призвана оценить уровень цифровой грамотности граждан. В 2024 году в данной акции приняли участие 2 123 116 человек. Из них 138 194 человека (3,5%) продемонстрировали результат «Отлично». Средний индекс цифровой грамотности составил 6,65 из 10, а показатель по категории «Цифровые компетенции» – 5,96 из 10. Особую озабоченность вызывает зафиксированный наименьший показатель в 6,19 баллов из 10 среди возрастной группы 18-25 лет (Цифровой диктант, 2024), которая является репрезентативной для контингента студентов бакалавриата спортивных направлений подготовки в МГУСиТ.

В рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национального проекта «Цифровая экономика Российской Федерации» к 2024 году прогнозировалось достижение уровня высокой цифровой грамотности и наличия необходимых компетенций в сфере цифровой экономики у не менее 40% граждан России. Ключевыми индикаторами, характеризующими уровень «цифровой зрелости» (Указ Президента Российской Федерации, 2024), согласно Указу Президента России «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», а также является достижение целевого показателя численности работников, активно использующих информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) (Минцифры, 2023). В связи с этим, мониторинг и анализ уровня цифровой грамотности приобретают особе значение для оценки прогресса в развитии цифровой экономики. Результаты «Цифрового диктанта» 2024 года свидетельствуют, что поставленные цели о достижении наличия необходимых компетенций в сфере цифровой экономики у не менее 40% граждан России (НАФИ, б. г.) в полном объёме пока не достигнуты. Это подтверждается данными наших исследований, проведённых среди студентов Московского государственного университета спорта и туризма в сопоставимые временные периоды. Повсеместная цифровизация продолжается, и эти реалии открывают нам возможности для поиска новых стратегий и подходов к достижению намеченных задач, так как развитие цифровых технологий не ограничивается переходом на цифровой документооборот (Александрова, 2025).

Ещё одной стороной цифровизации является распространение различных сервисов и приложений, использующих технологии ИИ и нейросетей, которые оказались доступны широкой аудитории, и, соответственно, студенческой молодёжи. Использование ИИ и нейросетей в учебных целях несёт в себе как положительные, так и отрицательные направленности (Гурбанниязов, 2024). Как отмечают исследователи, важно разграничить понятии нейросети и искусственный интеллект – «искусственный интеллект помогает собрать и проанализировать большое количество информации. Нейросети представлены, как подмножество в виде различных алгоритмов искусственного интеллекта» (Колесник, 2024; Сябитова, 2023; Филатова, 2022).

Остаётся актуальной проблема широкого распространения недостоверной и сфабрикованной информации, которая может приводить к негативным последствиям. Неточная информация, полученная из выдачи нейросети также способна негативно сказаться на качестве образовательного процесса и последующей профессиональной деятельности, так как студенты уже сейчас отмечают у себя субъективное снижение когнитивных способностей (Васькова, 2025). Особую обеспокоенность вызывает возможность использования студентами – будущими специалистами в области физической культуры и

спорта, генеративных нейросетей, обученных на недостоверных данных, что может препятствовать достижению образовательных целей. Сгенерированные тексты и графические документы могут содержать ошибки, непроверенные данные и недостоверные сведения – эта данность подчёркивают настоятельную необходимость подготовки будущих педагогов и тренеров к эффективному и критическому применению нейросетевых технологий в учебном процессе (Абдулжалилова, 2024), что, в свою очередь, может способствовать модернизации образования (Колесник, 2024).

Существует ощутимый дефицит пособий и других учебно-методических материалов, интегрированных в государственную систему образования, которые бы комплексно освещали вопросы безопасного и ответственного взаимодействия с цифровой средой, в особенности той её части, к которой относится ИИ и нейросети. Данная проблема касается как педагогического состава, так и обучающихся в сфере физической культуры и спорта (Масягина, 2022; Мануйленко, 2025). Кроме того, не всегда «цифровые» дисциплины включают в себя учебные занятия, посвящённые фундаментальным проблемам использования ИИ в образовательном процессе, профессиональной деятельности и в быту. Считается, что внедрение и применение искусственного интеллекта освобождает преподавателей от рутинных дел (Филатова, 2020), и, на наш взгляд, такое внедрение и применение лишь тогда сможет принести пользу, когда достижения информатизации образования будут использоваться корректно и со знанием.

Материалы и методы исследования

В марте-апреле 2026 года мы провели очное анкетирование студентов среднего профессионального образования (СПО) и студентов бакалавриата спортивных направлений Московского государственного университета спорта и туризма. Исследование было сфокусировано на изучении актуальных запросов обучающихся МГУСиТ, связанных с аспектами использованием нейросетей.

Участникам проведённого опроса было предложено самостоятельно оценить по пятибалльной шкале уровень своей компетентности в области использования ИИ для работы с информацией.

Результаты и обсуждение

Распределение оценок среди студентов СПО в (средний балл):

1. поиске и аналитике информации – 4 балла;
2. области цифровой безопасности – 3,43 балла;
3. трансформации информации – 3,57 балла.

Распределение оценок среди студентов бакалавриата в (средний балл):

1. поиске и аналитике информации – 3,42 балла;
2. области цифровой безопасности – 3,42 балла;
3. трансформации информации – 3,25 балла.

Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты исследования самооценивания обучающихся Московского государственного университета спорта и туризма в отношении использования нейросетей. Приводится среднее арифметическое значение по пятибалльной шкале.

Как вы оцениваете свой уровень компетентности…	Студенты СПО	Студенты бакалавриата
в поиске и аналитике информации	4	3,42
в области цифровой безопасности	3,43	3,42
в трансформации информации	3,57	3,25
Общий средний балл	3,67	3,36

Из таблицы 1 видно, что средний балл по шкале самооценивания несколько ниже у студентов бакалавриата. Эти данные могут свидетельствовать о недостаточном уровне сформированности информационно-аналитической компетентности, подтверждая необходимость прохождения программы

развития информационно-аналитической компетентности именно студентами бакалавриата. Также можно предположить, что студенты бакалавриата в силу большего жизненного опыта способны более адекватно оценивать свои знания, без избыточного юношеского максимализма.

Следующей задачей исследования было определить, в какой из областей информационно-аналитической компетентности обучающиеся определяют у себя зоны дефицита знаний, умений, владения навыками.

Мы обратились к обучающимся с вопросом «В какой области Вы хотели бы развить свои знания, умения, владения навыками?».

Распределение ответов на вопрос «В какой области Вы хотели бы развить свои знания, умения, владения навыками?» среди студентов СПО:

- Поиск информации – 57%.
- Анализ информации – 57%.
- Проведение вычислений – 29%.
- Сортировка данных – 57%.
- Экспериментальная работа и моделирование ситуаций – 57%.
- Использование ИИ для обеспечения безопасности… – 14%.
- …в том числе защита аккаунтов, генерация паролей и т.д. – 0%.
- Работа по проблемам кибербуллинга – 0%.
- Работа с нормативными базами – 14%.
- Работа по вопросам профориентации – 0%.
- Создание презентаций – 29%.
- Упрощение текста – 43%.
- Уточнение определений – 14%.
- Подготовка текстов научных работ (доклады, курсовые и т.д.) – 43%.
- Поиск идей для проектов – 29%.
- Создание мультимедия (аудио, видео и т.д.) – 72%.
- «Я всё знаю, не хочу учиться чему-либо новому» – 0%.

Распределение ответов на вопрос «В какой области Вы хотели бы развить свои знания, умения, владения навыками?» среди студентов бакалавриата:

- Поиск информации – 58%.
- Анализ информации – 33%.
- Проведение вычислений – 8%.
- Сортировка данных – 13%.
- Экспериментальная работа и моделирование ситуаций – 33%.
- Использование ИИ для обеспечения безопасности… – 8%.
- …в том числе защита аккаунтов, генерация паролей и т.д. – 25%.
- Работа по проблемам кибербуллинга – 25%.
- Работа с нормативными базами – 17%.
- Работа по вопросам профориентации – 25%.
- Создание презентаций – 25%.
- Упрощение текста – 25%.
- Уточнение определений – 17%.
- Подготовка текстов научных работ (доклады, курсовые и т.д.) – 17%.
- Поиск идей для проектов – 8%.
- Создание мультимедия (аудио, видео и т.д.) – 25%.
- «Я всё знаю, не хочу учиться чему-либо новому» – 0%.

Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Ответы на вопрос «В какой области Вы хотели бы развить свои знания, умения, владения навыками?»

Область применения	Студенты СПО	Студенты бакалавриата
Поиск информации	57	58
Анализ информации	57	33
Проведение вычислений	29	8
Сортировка данных	57	13
Экспериментальная работа и моделирование ситуаций	57	33
Использование ИИ для обеспечения безопасности…	14	8
…в том числе защита аккаунтов, генерация паролей и т.д.	0	25
Работа по проблемам кибербуллинга	0	25
Работа с нормативными базами	14	17
Работа по вопросам профориентации	0	25
Создание презентаций	29	25
Упрощение текста	43	25
Уточнение определений	14	17
Подготовка текстов научных работ (доклады, курсовые и т.д.)	43	17
Поиск идей для проектов	29	8
Создание мультимедия (аудио, видео и т.д.)	72	25
Не хочу учиться чему-либо	0	0
Общий среднее значение	30,29	21,29

Числовые значения представлены в процентах

Из таблицы 2 видно, что, в большей мере студенты СПО заинтересованы в создании контента, а студенты бакалавриата – в поиске информации.

В значительной мере вопросами безопасности, кибербуллинга, работой с нормативными документами обеспокоены студенты бакалавриата по сравнению с обучающимися СПО.

Таким образом, студенты бакалавриата в большей степени определяют у себя зоны дефицита в использовании ИИ при получении знаний и освоении информации, что уместно для академического образования, направленного на фундаментальные знания. В то время, как студенты СПО более заинтересованы в создании мультимедийного контента, использование которого в меньшей мере отвечает образовательным задачам профильного вуза.

Заключение

Настоящее исследование, основанное на анализе существующих статистических данных, результатов национальной акции «Цифровой диктант» и данных анкетирования студентов Московского государственного университета спорта и туризма, выявило ряд ключевых аспектов, касающихся уровня цифровой грамотности и компетенций в области искусственного интеллекта (ИИ) у обучающихся профильных спортивных направлений.

Подтверждено, что, несмотря на общий прогресс в цифровизации, целевые показатели национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» в части формирования высокого уровня цифровой грамотности к 2024 году достигнуты не в полной мере. Результаты «Цифрового диктанта» демонстрируют диспропорции в уровне цифровой компетентности различных возрастных групп, с наименьшими показателями у молодёжи 18-25 лет, что непосредственно отражается и на контингенте студентов бакалавриата.

Студенческая молодёжь, являясь активным участником процессов цифровизации, проявляет выраженную потребность в развитии информационно-коммуникационных компетенций (ИАК). Результаты анкетирования студентов СПО и бакалавриата МГУСиТ свидетельствуют о разграничении

приоритетных направлений в развитии данных навыков. Так, студенты СПО демонстрируют бОльшую ориентированность на работу с контентом, включая поиск, анализ, сортировку информации и создание мультимедийного контента. Студенты бакалавриата, в свою очередь, проявляют более выраженный интерес к ответам на вопросы по обеспечению безопасности в цифровой среде, а также к более глубокому освоению аналитических способностей и поиску информации. Студенты бакалавриата больше ориентированы на поиск информации (58%) и проявляют повышенный интерес к вопросам безопасности (цифровой, кибербуллинг) и работе с нормативными документами, что в большей мере соответствует их академическими задачами.

Однако, данные также указывают на ряд проблем. Во-первых, определён дефицит учебно-методических материалов, комплексно освещающих вопросы безопасного и ответственного использования цифровых технологий и ИИ как для педагогического состава, так и для обучающихся. Во-вторых, не всегда специализированные цифровые дисциплины включают в себя содержательные модули, посвящённые фундаментальным аспектам применения ИИ в образовании, профессиональной деятельности и повседневной жизни. В-третьих, остаётся актуальным риск использования студентами генеративных нейросетей, обученных на недостоверных данных, что потенциально может негативно сказываться на качестве усвоения учебного материала и будущей профессиональной деятельности.

Следовательно, для соответствия национальным целям развития цифровой экономики и подготовки высококвалифицированных специалистов в области физической культуры и спорта, необходимо:

– разработать специальные образовательные модули, направленные на формирование информационно-аналитической компетентности с учётом выявленных потребностей студентов бакалавриата. Особое внимание следует уделить вопросам критического анализа информации, этики применения ИИ и цифровой безопасности;

– создать актуальную учебно-методическую базу, охватывающую комплексные вопросы безопасного и продуктивного взаимодействия с цифровой средой и инструментами ИИ;

– активно вовлекать студентов в конструктивные процессы цифровизации, с акцентом на развитие у них критического мышления и ответственного отношения к использованию цифровых технологий, в том числе генеративных нейросетей;

– осуществлять дальнейшие исследования динамики уровня цифровой грамотности студентов и своевременной адаптации образовательных программ к быстро меняющимся условиям процесса цифровизации с одной стороны, и трансформации предлагаемых цифровых инструментов для использования в образовании сферы физической культуры и спорта с другой.

Решение обозначенных проблем позволит не только повысить общую цифровую компетентность будущих специалистов в области физической культуры и спорта, но и минимизировать потенциальные риски, связанные с распространением недостоверной информации и некритичным использованием современных цифровых технологий.

Список литературы

1. Абдулжалилова Х.И., Азизханова А.Э., Гасанова Ш.С. Возможности искусственного интеллекта в повышении познавательного интереса студентов к изучению иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. Ялта: РИО ГПА, 2024. Вып. 83. Ч. 3. С. 4-7.
2. Александрова Т.Я. Цифровизация и искусственный интеллект как прорывные технологии в РФ // Инновации и инвестиции. 2025. № 11. С. 6-8.
3. Васькова Е.В., Косова А.А. Влияние нейросетей на креативность студентов: вызовы и возможности // Дневник науки. 2025. № 10.
4. Гурбанниязов Б., Кульджаев Б. Использование искусственного интеллекта в развитии образования // Мировая наука. 2024. № 1(82). С. 25-29.
5. Итоги 2024 // цифровойдиктант.рф. 2024.

6. Колесник В.П., Соломаха Е.Н., Колдина М.И. Применение искусственного интеллекта и нейросетей в образовательном процессе // Проблемы современного педагогического образования. Ялта: РИО ГПА, 2024. С. 210-212.
7. Мануйленко Э.В., Тащиян А.А., Созаева А.С. Использование технологий искусственного интеллекта в спорте // Экономика и управление в спорте. 2025. Т. 5. № 1. С. 99-112.
8. Масягина Н.В., Плешаков В.А., Скаржинская Е.Н., Новоселов М.А. Международные соревнования на основе цифровых технологий как условие трансформации системы подготовки кадров для индустрии спорта // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2022. № 4. С. 2-4.
9. Отраслевой доклад Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации «Интернет в России в 2022-2023 годах: состояние, тенденции и перспективы развития» // digital.gov.ru. 2023.
10. Росстат оценил численность постоянного населения России // rbc.ru. 2023.
11. Сябитова К.С., Филатова О.Н. Искусственный интеллект в системе профессионального образования // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. Красноярск – Челябинск – Нижний Новгород – Москва, 2023. С. 132-134.
12. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» // mvd.consultant.ru. 2024.
13. Филатова О.Н., Грибина Г.А., Ермолаева Е.Л. Педагог профессионального обучения в будущем цифровом образовательном пространстве // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67(1). С. 245-248.
14. Филатова О.Н., Булаева М.Н., Гущин А.В. Применение нейросетей в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-3. С. 243-245.
15. Цифровая грамотность населения региона: в шаге от цифровой экономики // nafi.ru. 2020.

Digital competence of students of a sports university: analysis of the current state and development needs

Alla V. Solovyova
Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Psychology
Moscow State University of Sport and Tourism
Moscow, Russia
solo-av@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Alexander A. Burlachenko
Specialist Expert
Moscow State University of Sport and Tourism
Moscow, Russia
a-b-msk@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.07.2026
Accepted 16.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/h1265-0149-7270-x
EDN DNCWIM
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article discovers the results of the analysis of the level of self-assessment of students of sports fields on the problems of digital literacy and AI competencies. The empirical basis was an in-person survey of students of secondary vocational education and undergraduate students of the Moscow State University of Sport and Tourism, conducted in March-April 2026. Based on statistical data, the results of «Digital Dictation» and a survey of students, a number of key problems have been identified: insufficient digital literacy among young people, imbalances in its level, and differences in the priorities of developing digital skills among vocational and undergraduate students. According to the five-point self-assessment scale, the overall average score was 3.67 among vocational students and 3.36 among undergraduate students; vocational students are more oriented towards the creation of multimedia content, while undergraduate students focus on information search, digital security issues and work with regulatory databases. There is a shortage of teaching materials, poor coverage of the fundamental aspects of AI in sport education, and the risk of students using generative neural networks trained on unreliable data. To solve these problems, measures have been proposed, including the development of special educational modules, the creation of an educational and methodological base, the involvement of students in constructive digitalization processes and further research. The implementation of the proposed solutions can improve the digital competence of future specialists and minimize risks by instilling a critical attitude towards the use of digital technologies.

Keywords

digital literacy, artificial intelligence, students of secondary vocational education, undergraduate students.

References

1. Abdulzhalilova Kh.I., Azizkhanova A.E., Gasanova Sh.S. Possibilities of artificial intelligence in increasing students' cognitive interest in learning a foreign language // Problems of Modern Pedagogical Education. Yalta: RIO GPA, 2024. Issue 83. Part 3. pp. 4-7.
2. Aleksandrova T.Ya. Digitalization and artificial intelligence as breakthrough technologies in the Russian Federation // Innovations and Investments. 2025. № 11. pp. 6-8.
3. Vaskova E.V., Kosova A.A. Influence of neural networks on students' creativity: challenges and opportunities // Science Diary. 2025. № 10.
4. Gurbanniyazov B., Kuldjaev B. Use of artificial intelligence in the development of education // World Science. 2024. № 1 (82). pp. 25-29.
5. Results of 2024 // digitaldictant.rf. 2024.
6. Kolesnik V.P., Solomakha E.N., Koldina M.I. Application of artificial intelligence and neural networks in the educational process // Problems of Modern Pedagogical Education. Yalta: RIO GPA, 2024. pp. 210-212.
7. Manuilenko E.V., Tashchiyan A.A., Sozaeva A.S. Use of artificial intelligence technologies in sports // Economics and Management in Sports. 2025. Vol. 5. № 1. pp. 99-112.
8. Masyagina N.V., Pleshakov V.A., Skarzhinskaya E.N., Novoselov M.A. International competitions based on digital technologies as a condition for the transformation of the training system for the sports industry // Physical Culture: Education, Training. 2022. № 4. pp. 2-4.
9. Industry Report of the Ministry of Digital Development, Communications and Mass Media of the Russian Federation «The Internet in Russia in 2022-2023: state, trends and development prospects» // digital.gov.ru. 2023.

10. Rosstat estimated the permanent population of Russia // rbc.ru. 2023.
11. Sabitova K.S., Filatova O.N. Artificial intelligence in the system of vocational education // Professional self-determination of the youth of the innovative region: problems and prospects. Krasnoyarsk – Chelyabinsk – Nizhny Novgorod – Moscow, 2023. pp. 132-134.
12. Decree of the President of the Russian Federation dated 05.07.2024 № 309 «On the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the future up to 2036» // mvd.consultant.ru. 2024.
13. Filatova O.N., Gribina G.A., Ermolaeva E.L. Teacher of professional education in the future digital educational space // Problems of modern pedagogical education. 2020. № 67 (1). pp. 245-248.
14. Filatova O.N., Bulaeva M.N., Gushchin A.V. Application of neural networks in vocational education // Problems of Modern Pedagogical Education. 2022. № 77-3. pp. 243-245.
15. Digital literacy of the region's population: one step away from the digital economy // nafi.ru. 2020.

Структурно-содержательные характеристики понятия «Педагогическое сопровождение развития цифровой грамотности преподавателя вуза»

Екатерина Валерьевна Проводова
Специалист-эксперт
Сургутский государственный университет
Сургут, Россия
provodova_ev@surgu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.07.2026
Принята 22.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.126
DOI 10.25726/a8878-9591-3589-m
EDN DNWRJP
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена уточнению структурно-содержательных характеристик понятия «педагогическое сопровождение развития цифровой грамотности преподавателя вуза». Актуальность исследования определяется тем, что цифровая трансформация высшего образования изменила профессиональную деятельность преподавателя и усилила значение цифровой грамотности как условия результативной педагогической работы в современной образовательной среде. При этом в научной литературе понятия цифровой грамотности, развития цифровой грамотности и педагогического сопровождения зачастую раскрываются раздельно. Связь между понятиями применительно к действующему преподавателю вуза остается недостаточно определенной, что осложняет разработку модели сопровождения, критериев диагностики и методического обеспечения развития цифровой грамотности профессорско-преподавательского состава. Цель исследования состоит в определении структурно-содержательных характеристик исследуемого понятия на основе анализа научных подходов к грамотности, цифровизации, развитию, педагогическому сопровождению и профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Методологическую основу работы составили анализ научных дефиниций, сравнительно-сопоставительный анализ и моделирование понятийного поля. В результате исследования выделены базовые и производные категории, формирующие содержание итоговой дефиниции. Обосновано, что цифровая грамотность преподавателя вуза имеет профессионально-педагогическую специфику и связана с осознанным применением цифровых технологий для проектирования, организации и оценки образовательной деятельности при соблюдении требований информационной безопасности. Педагогическое сопровождение развития цифровой грамотности преподавателя вуза определено как специально организованный и непрерывный педагогический процесс, направленный на развитие способности преподавателя осознанно использовать цифровые технологии в образовательной деятельности высшей школы, выбирать их в соответствии с педагогическими задачами, оценивать их результативность и соблюдать требования информационной безопасности. Полученное определение уточняет научные границы исследуемого понятия и создает основание для дальнейшего проектирования программ сопровождения цифрового развития преподавателей вуза.

Ключевые слова

цифровая грамотность, цифровая грамотность преподавателей вуза, педагогическое сопровождение, педагогическое сопровождение развития цифровой грамотности преподавателя вуза.

Введение

Цифровая трансформация высшего образования привела к изменению содержательных характеристик профессиональной деятельности преподавателя вуза (Распоряжение Правительства…, 2021). В частности, путем закрепления цифровой образовательной среды в качестве неотъемлемой компоненты учебной и методической работы, обострилась необходимость преодоления диспропорций в уровне цифровой грамотности преподавателей. Последняя стала профессионально значимой характеристикой специалиста, от уровня которой зависит качество педагогического проектирования, обоснованность выбора цифровых средств и безопасность взаимодействия в реалиях современной среды образования.

Стоит отметить, что в научной литературе цифровая грамотность в наиболее общем виде раскрывается через способность человека использовать цифровые технологии, работать с информацией и соблюдать требования информационной безопасности (Берман, 2017; Бороненко, 2020). В частности, данный подход к определению цифровой грамотности позволяет уточнить базовое содержание понятия, при переносе которого в сферу высшего образования возникает потребность в уточнении его профессионального смысла. Как минимум, преподаватель вуза осваивает цифровые средства для решения педагогических задач профессиональной деятельности, в связи с чем его цифровая грамотность должна рассматриваться через связь с содержанием преподаваемых учебных дисциплин, методикой обучения и спецификой коммуникации со студентами с применением цифровых технологий.

Помимо прочего, до сих пор свое значение сохраняет вопрос развития цифровой грамотности у действующих преподавателей. В целом вуз может внедрять цифровые сервисы и закреплять требования к их использованию в педагогической деятельности, однако при этом реальная готовность преподавателя к осмысленной работе в цифровой среде формируется постепенно. Стоит указать и на тот факт, что затруднения преподавателей в освоении цифровых технологий зачастую связаны с неясностью их педагогического назначения, т.е. преподавателю потенциально необходимо понимать, каким образом цифровой инструмент влияет на процесс обучения и его содержательные и качественные характеристики. К тому же при всем многообразии проблемных вопросов и противоречий, темпы и тенденции развития цифровых технологий, сопряженные с ускорением научно-технического прогресса и его проникновения в сферу высшего образования, определяют целесообразность опережающего формирования цифровой грамотности преподавателей (Бегмырадова, 2025).

В связи с этим особое значение приобретает категория педагогического сопровождения. В педагогической теории сопровождение описывается как специально организованное взаимодействие, направленное на развитие субъекта образования и поддержку его самостоятельного продвижения в проблемной ситуации (Александрова, 2008; Педагогическая поддержка ребенка в образовании, 2006; Шакурова, 2007). В то же время большая часть исследований раскрывает сопровождение применительно к обучающимся, школьникам, студентам или будущим педагогам. Сопровождение действующего преподавателя вуза в условиях цифровизации разработано значительно слабее. Именно данное обстоятельство определяет научную значимость обращения к структурно-содержательным характеристикам исследуемого понятия.

Научный пробел состоит в том, что понятия «цифровая грамотность», «развитие цифровой грамотности» и «педагогическое сопровождение» зачастую используются раздельно. Причем их взаимосвязь применительно к преподавателю вуза остается недостаточно определенной. В результате педагогическое сопровождение может трактоваться либо слишком широко (как методическая помощь, повышение квалификации или техническое консультирование), либо не использоваться вовсе. Складывающаяся понятийно-категориальная неопределенность в целом затрудняет разработку модели

сопровождения, критериев оценки и методического обеспечения развития цифровой грамотности действующего профессорско-преподавательского состава.

В то же время выделение структурно-содержательных характеристик понятия «педагогическое сопровождение развития цифровой грамотности преподавателя вуза» позволит уточнить и его научный статус. Данное понятие должно отражать субъектную направленность сопровождения, его педагогическую организацию, связь с профессиональной деятельностью преподавателя и ориентацию на безопасное применение цифровых технологий, что важно для перехода от обсуждения общих дефиниций цифровизации к описанию конкретного педагогического процесса, который может быть диагностирован, спроектирован и оценен.

Цель исследования состоит в определении структурно-содержательных характеристик понятия «педагогическое сопровождение развития цифровой грамотности преподавателя вуза».

Материалы и методы исследования

Материалами для подготовки исследования выступили научные публикации, посвященные цифровой грамотности, цифровизации образования, педагогическому сопровождению и профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Особое внимание было уделено работам, в которых цифровая грамотность рассматривается в качестве условия результативной и безопасной деятельности субъекта в цифровой среде (Берман, 2017; Бороненко, 2020; Малетова, 2020).

Для раскрытия категории педагогического сопровождения использовались исследования, в которых данное понятие описывается через специально организованное педагогическое взаимодействие, поддержку самостоятельного продвижения субъекта и создание условий для профессионального развития (Александрова, 2008; Педагогическая поддержка ребенка в образовании, 2006; Шакурова, 2007). При этом изначально при сборе дефиниций осуществлялся их поиск по ключевому слову «педагогическое сопровождение развития цифровой грамотности преподавателя вуза» с последующим разделением на составные аспекты (структурно-содержательные характеристики).

Методологическую основу исследования составил анализ научных дефиниций и терминологии, опираясь на который удалось определить смысловые границы исходных понятий и установить связь между категориями «грамотность», «цифровая грамотность», «развитие», «преподаватель вуза» и «педагогическое сопровождение».

Сравнительно-сопоставительный анализ использовался для выявления различий между общим пониманием цифровой грамотности и ее профессионально-педагогическим содержанием применительно к преподавателю высшей школы, что позволило избежать излишне обобщающего толкования исследуемого понятия и выделить его специфические признаки.

В ходе исследования также применялось моделирование понятийного поля. Данный метод был необходим для установления внутренней структуры понятия «педагогическое сопровождение развития цифровой грамотности преподавателя вуза». Понятийное поле рассматривалось как система взаимосвязанных категорий, каждая из которых раскрывает отдельный аспект итогового определения. На основе проведенного анализа были выделены субъектный, содержательный и процессный уровни исследуемого понятия.

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ показал, что понятие «педагогическое сопровождение развития цифровой грамотности преподавателя вуза» имеет сложную внутреннюю структуру, в связи с чем его нельзя раскрыть через одно исходное определение, поскольку оно формируется на пересечении нескольких педагогических и цифровых категорий. В связи с этим понятийное поле исследования было выстроено по принципу последовательного перехода от базовых понятий к производным, и к итоговой составной дефиниции.

К базовым категориям были отнесены грамотность, цифровизация, развитие, преподаватель вуза и педагогическое сопровождение. Данные категории задают исходные смысловые основания исследования; производные же категории раскрывают более узкое содержание проблемы, к ним

относятся цифровая грамотность, цифровая грамотность преподавателя вуза и развитие цифровой грамотности преподавателя вуза. Путем соблюдения данной последовательности удалось избежать формального соединения терминов и показать, каким образом каждое понятие участвует в построении итогового определения. Структура понятийного поля представлена на рисунке 1:

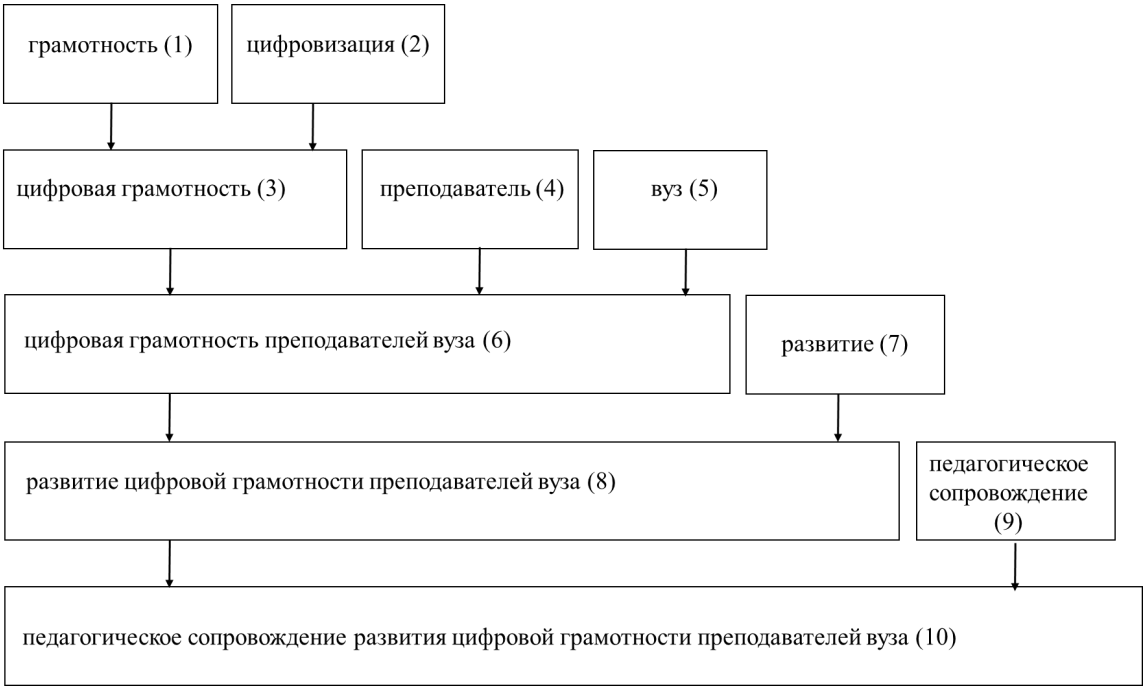


Рисунок 1. Структура понятийного поля понятия «педагогическое сопровождение развития цифровой грамотности преподавателя вуза»

Проведение анализа целесообразно начать с понятия грамотности, поскольку оно задает исходные основания для последующего раскрытия цифровой грамотности. В традиционном понимании грамотность связывается с овладением базовыми способами работы со знаковой информацией, однако в современных условиях данная категория существенно расширила свое содержание. Грамотный человек должен уметь воспринимать информацию, интерпретировать ее смысл, использовать знаковые системы и соотносить полученные сведения с задачами собственной деятельности.

В этом отношении О.В. Ельцова и М.В. Емельянова связывают грамотность со способностью человека оперировать знаковыми системами при восприятии и выполнении поставленных задач. В авторской интерпретации грамотность выступает условием осмысленного действия в предметном мире (Ельцова, 2020). Другой автор – В.В. Камнева подчеркивает, что в условиях цифровой экономики понятие грамотности выходит за пределы базового владения чтением, письмом и счетом, так как начинает соотноситься с новыми формами познавательной и практической активности человека (Камнева, 2018). А.Ш. Арзикулов и А.Г. Арзибеков рассматривают грамотность как социально-педагогическую характеристику, связанную с получением и пониманием информации (Арзикулов, 2022).

Для настоящего исследования важна мысль о том, что грамотность является основанием дальнейшего развития человека. Так, Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина и В.С. Федотова справедливо связывают грамотность с базой, на которой основываются последующие формы личностного и профессионального становления (Бороненко, 2020). В этом смысле грамотность выражает способность субъекта действовать осознанно, понимать содержание информации и применять ее в конкретной ситуации.

С учетом рассмотренных подходов грамотность можно определить как овладение базовыми знаниями, умениями и навыками, а также и способами работы с информацией, обеспечивающими осмысленную деятельность человека в социальной и профессиональной среде с учетом правил

безопасности. Данное понимание важно для дальнейшего анализа, поскольку цифровая грамотность выступает развитием общей грамотности в условиях цифровизации.

Понятие цифровизации же раскрывает среду, в которой формируется новое содержание грамотности. В научной литературе цифровизация зачастую описывается как процесс внедрения цифровых технологий в различные сферы общественной практики. При этом для педагогического исследования важно учитывать не сам факт технологического обновления, а его влияние на образовательную деятельность.

Например, Т.Ю. Кудрявцева и К.С. Кожина связывают цифровизацию с использованием цифровых технологий и оцифрованных данных для изменения процессов деятельности (Кудрявцева, 2021); Н.В. Капитанова и А.А. Кислухин рассматривают цифровизацию как глобальный процесс, влияющий на качественные и количественные характеристики общественной жизни, в том числе и образование (Капитанова, 2023); М. Каримова уделяет особое внимание вопросам внедрения современных цифровых технологий, которые обеспечивают сбор, представление и передачу информации в условиях удаленного взаимодействия (Каримова, 2022).

В контексте высшего образования цифровизация означает изменение условий педагогической деятельности. Преподаватель работает в среде, в которой цифровые инструменты становятся частью учебного проектирования, коммуникации со студентами и организации самостоятельной работы. Поэтому цифровизация должна рассматриваться не только как процесс технологический, но и в качестве фактора изменения профессиональных действий преподавателя.

То есть, проанализировав научные источники, мы определяем цифровизацию как развивающийся процесс внедрения цифровых технологий в экономику и в жизнедеятельность людей. При этом для настоящего исследования важно внести уточнение – цифровизация понимается как процесс внедрения цифровых технологий в образовательную и профессиональную деятельность, изменяющий способы работы с информацией, взаимодействия и организации педагогического процесса.

Соотношение понятий грамотность и цифровизация связано с переходом от общего понятия грамотности к цифровой грамотности, что обусловлено изменением характера информационной среды. Впервые широкое обсуждение цифровой грамотности связано с работой П. Гилстера, который рассматривал ее через способность человека понимать и использовать информацию из различных цифровых источников. Последующее развитие цифровых технологий расширило содержание данного понятия. В современных исследованиях цифровая грамотность означает способность работать с цифровой информацией, оценивать ее качество, использовать цифровые средства для решения задач и соблюдать требования безопасности (Формирование цифровой грамотности обучающихся, 2019).

Так, М.С. Добрякова и И.Д. Фрумин подчеркивают, что новая цифровая грамотность связана с поиском, оценкой и использованием различных источников информации для формирования содержательного представления о проблеме (Добрякова, 2020). Н.А. Кислицкая и Е.М. Медякова обращают внимание на связь цифровой грамотности с информационной безопасностью государства и стабильным состоянием цифровой экономики (Кислицкая, 2020). М.И. Малетова и Л.А. Новикова определяют цифровую грамотность через знания и умения, необходимые для безопасного и эффективного использования информационных технологий (Малетова, 2020). Н.Д. Берман также связывает цифровую грамотность с применением цифровых технологий и интернет-ресурсов при соблюдении правил информационной безопасности (Берман, 2017).

В совокупности, опираясь на приведенные подходы, можно выделить два выраженных смысловых признака цифровой грамотности:

- связан с деятельностным владением цифровыми средствами;
- отражает безопасное и ответственное поведение в цифровой среде.

В рамках настоящего исследования обозначенные признаки важны ввиду того, что преподаватель отвечает не только за собственную цифровую активность, но и за организацию цифрового взаимодействия со студентами.

На этом основании цифровую грамотность можно определить как овладение цифровыми технологиями, для эффективного осуществления деятельности человека в современном мире с учетом

правил безопасности. То есть цифровая грамотность отражает способность человека осознанно использовать цифровые технологии для решения учебных, профессиональных и коммуникативных задач с соблюдением требований информационной безопасности. Однако данное определение остается общим – для раскрытия темы статьи необходимо уточнить, каким образом цифровая грамотность проявляется в деятельности преподавателя вуза.

Цифровая грамотность преподавателя вуза обладает выраженной профессионально-педагогической спецификой, связана с тем, что преподаватель использует цифровые средства в образовательном процессе, в котором каждое технологическое решение должно иметь дидактическое назначение. В этой связи В.М. Чиркова рассматривает цифровую грамотность преподавателя вуза как основу успешной педагогической деятельности, поскольку она влияет на качество организации обучения и профессионального взаимодействия в цифровой образовательной среде (Чиркова, 2022). И.Н. Авилкина, анализируя цифровую грамотность преподавателя иностранного языка, подчеркивает значение ее формирования и развития в условиях онлайн-обучения (Авилкина, 2021). В.А. Полякова отмечает, что развитие цифровой грамотности педагога может обеспечиваться средствами системы повышения квалификации, если она ориентирована на реальные профессиональные затруднения (Полякова, 2019).

В данном контексте цифровая грамотность преподавателя вуза связана с педагогическим смыслом цифрового действия, т.е. преподаватель должен понимать, зачем используется конкретный цифровой инструмент, какую учебную задачу он решает и каким образом влияет на качество образовательного результата. Поэтому цифровая грамотность преподавателя вуза представляет собой профессионально значимую способность использовать цифровые технологии для проектирования, организации и оценки образовательной деятельности при соблюдении требований цифровой безопасности.

Следующая смысловая категория, которую необходимо рассмотреть – это развитие. Данная категория позволяет зафиксировать динамический (изменяющийся во времени) характер цифровой грамотности, которая обновляется вместе с изменением цифровой образовательной среды, требований вуза и характера взаимодействия со студентами.

В педагогике развитие рассматривается как процесс последовательных внутренних и внешних изменений человека (Подымова, 2025). В философском понимании развитие связано с направленным и закономерным изменением объектов (История и философия науки, 2010). В психологии данный термин раскрывается через переход субъекта из одного качественного состояния в другое, сопровождающийся усложнением и совершенствованием его деятельности (Казакова, 2020).

Для настоящего исследования развитие цифровой грамотности преподавателя вуза означает качественное изменение его профессиональных действий в цифровой образовательной среде, что выражается в переходе от ситуативного применения цифровых инструментов к осознанному выбору цифровых решений, соответствующих педагогической цели. Следовательно, развитие цифровой грамотности преподавателя вуза можно определить как направленный процесс совершенствования его способности применять цифровые технологии в профессиональной педагогической деятельности с учетом задач обучения и требований безопасности.

Особое место в структуре понятийного поля занимает категория «преподаватель вуза». Нормативное определение вуза закреплено в законодательстве. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) образовательная организация высшего образования осуществляет образовательную деятельность по программам высшего образования и научную деятельность (Федеральный закон, 2012). Данная норма позволяет определить институциональную среду, в которой действует преподаватель.

В то же время законодательство не дает развернутого научного определения преподавателя вуза. В статье 48 Федерального закона раскрываются обязанности педагогических работников, однако они представлены как общий нормативный регламент для различных уровней образования (Федеральный закон, 2012). Поэтому для педагогического исследования требуется содержательное уточнение профессиональной роли преподавателя высшей школы.

Так, М.Н. Дудина подчеркивает, что преподаватель помогает обучающемуся осваивать контроль, самоконтроль, оценку и самооценку в образовательной деятельности (Дудина, 2025). Э.Ф. Зеер, Т.М. Резер и Н.В. Сыманюк рассматривают трансформацию функций преподавателей высшей школы в условиях неопределенности и связывают их деятельность с передачей профессионального знания, профессиональной информации и ценностных оснований профессии (Зеер, 2023).

С учетом данных подходов преподаватель вуза может быть определен как научно-педагогический работник, осуществляющий профессиональную подготовку студентов средствами учебной, методической и исследовательской деятельности. В рамках настоящей статьи важно подчеркнуть, что преподаватель выступает субъектом собственного профессионального развития. Следовательно, педагогическое сопровождение его цифровой грамотности должно быть адресовано специалисту, который отвечает за качество образовательного процесса в системе высшего образования.

Категория педагогического сопровождения позволяет раскрыть способ организации развития цифровой грамотности преподавателя. В научной литературе она имеет выраженную связь с понятием педагогической поддержки. С.В. Сильченкова отмечает, что педагогическая поддержка исторически предшествует педагогическому сопровождению и задает основу для его понимания (Сильченкова, 2013). О.С. Газман рассматривал педагогическую поддержку как особый вид педагогической деятельности, направленный на помощь субъекту в саморазвитии и решении личностно-профессиональных затруднений (Газман, 1995).

Педагогическое сопровождение имеет же более выраженные черты процесса. Например, В.А. Сластенин связывает его с наблюдением, консультированием и поощрением самостоятельного преодоления сложностей (Педагогическая поддержка ребенка в образовании, 2006). М.В. Шакурова определяет педагогическое сопровождение как длительное двустороннее педагогическое взаимодействие (Шакурова, 2007). Е.А. Александрова рассматривает его как специально организованную деятельность педагога, направленную на взаимодействие с обучающимся в связи с его возможностями и перспективами развития (Александрова, 2008). В.А. Айрапетов отмечает партнерский характер сопровождения и связывает его с согласованием смыслов деятельности, принятием решений и последующим анализом действий (Айрапетова, 2005).

Обобщение указанных подходов позволяет определить педагогическое сопровождение как специально организованный процесс педагогического взаимодействия, направленный на развитие субъекта и преодоление профессиональных затруднений при сохранении его самостоятельной позиции. В рамках тематики статьи сопровождение преподавателя вуза в цифровой среде выражается в создании условий для осмысленного развития цифровой грамотности в связи с реальными задачами преподавания.

Современные исследования подтверждают необходимость подобного рассмотрения педагогического сопровождения. Например, Л.И. Горелова и Н.В. Уварина рассматривают инструменты педагогического сопровождения деятельности педагогов в цифровую эпоху в системе высшего образования. Авторы показывают, что сопровождение связано с поддержкой профессиональной деятельности преподавателя в цифровой среде и зависит от специально организованных педагогических средств (Горелова, 2024). В другой работе Л.И. Горелова и Н.В. Уварина раскрывают практику реализации технологии сопровождения профессиональной деятельности преподавателей в цифровом сообществе, в которой особая роль придается совместному освоению цифровых решений, методической поддержке и профессиональному взаимодействию преподавателей (Горелова, 2023).

Н.В. Уварина и Л.И. Горелова указывают на трансформацию педагогического сопровождения в эпоху цифровизации, смысл которой состоит в том, что сопровождение переносится в цифровую образовательную среду и начинает учитывать новые формы профессионального взаимодействия (Уварина, 2024). Л.И. Горелова и А.М. Денисов вводят понятие цифрового педагогического сопровождения, в чем связывают его с образовательными программами и цифровыми средствами развития педагогов (Горелова, 2025). Е.П. Круподерова и А.А. Доронькин рассматривают тьюторское сопровождение развития цифровой грамотности педагогов, что подтверждает возможность целенаправленного педагогического управления данным процессом (Круподерова, 2024).

Важным дополнением является исследование О.В. Якубенко, П.И. Фроловой, А.Ю. Махамат Вару и Т.А. Фроловой, посвященное педагогическому сопровождению реализации цифровых технологий в вузе. В нем подчеркивается связь сопровождения с внедрением цифровых средств в образовательную практику высшей школы (Якубенко, 2025). Данные работы позволяют уточнить, что педагогическое сопровождение в условиях цифровизации должно рассматриваться в качестве особой организации профессионального развития преподавателя.

На основании проведенного анализа можно сформулировать промежуточное определение цифровой грамотности преподавателя вуза. Под ней следует понимать профессионально значимую способность преподавателя использовать цифровые технологии для проектирования, организации и оценки образовательной деятельности в системе высшего образования при соблюдении требований информационной безопасности. Приведенное определение отражает связь цифровой грамотности с педагогической функцией преподавателя и отличает ее от общей пользовательской цифровой грамотности.

Развитие цифровой грамотности преподавателя вуза, в свою очередь, представляет собой направленное изменение данной способности, содержание которого выражается в переходе к осознанному применению цифровых решений в соответствии с образовательной целью. Данный процесс предполагает профессиональное осмысление цифрового опыта, освоение новых способов педагогического действия и оценку результативности цифровых средств в учебной работе.

Итоговое понятие «педагогическое сопровождение развития цифровой грамотности преподавателя вуза» объединяет субъектный, содержательный и процессный аспекты:

– субъектный аспект указывает на преподавателя высшей школы как адресата сопровождения;

– содержательный аспект связан с цифровой грамотностью как профессионально значимой характеристикой;

– процессный аспект раскрывает сопровождение как специально организованное педагогическое взаимодействие, обеспечивающее направленное развитие данной характеристики.

С учетом изложенного педагогическое сопровождение развития цифровой грамотности преподавателя вуза можно определить как специально организованный и непрерывный педагогический процесс, направленный на развитие способности преподавателя осознанно использовать цифровые технологии в образовательной деятельности высшей школы, выбирать их в соответствии с педагогическими задачами, оценивать их результативность и соблюдать требования информационной безопасности.

Предложенное определение обладает научной значимостью и новизной в том отношении, что позволяет уточнить границы исследуемого понятия и отделить педагогическое сопровождение от технического консультирования, повышения квалификации и общего методического информирования. В центре рассматриваемого процесса находится развитие профессиональной цифровой грамотности преподавателя, связанной с качеством образовательной деятельности вуза. Опираясь на выявленные определения и их соотношение, появляется возможность для дальнейшей разработки модели сопровождения, критериев диагностики и методических средств развития цифровой грамотности профессорско-преподавательского состава.

Заключение

Проведенное исследование позволило уточнить структурно-содержательные характеристики понятия «педагогическое сопровождение развития цифровой грамотности преподавателя вуза». Установлено, что данная дефиниция формируется на пересечении представлений о грамотности, цифровизации, развитии, профессиональной деятельности преподавателя и педагогическом сопровождении. Построение понятийного поля позволило избежать формального объединения терминов и раскрыть внутреннюю связь между цифровой грамотностью преподавателя и условиями ее педагогически организованного развития.

В результате анализа цифровая грамотность преподавателя вуза определена как профессионально значимая способность осознанно использовать цифровые технологии в образовательной деятельности высшей школы. Развитие цифровой грамотности связано с переходом к более обоснованному выбору цифровых решений, соответствующих педагогическим задачам и требованиям информационной безопасности. Педагогическое сопровождение в данном контексте раскрыто как специально организованный и непрерывный процесс, направленный на развитие данной способности у действующего преподавателя.

Список литературы

1. Авилкина И.Н. Цифровая грамотность преподавателя иностранного языка в онлайн-эпоху: формирование и развитие // Вестник СИБИТа. 2021. № 3. С. 4-11.
2. Айрапетова В.А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2005. 184 с.
3. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2008. № 1-2. С. 74-78.
4. Арзикулов А.Ш., Арзибеков А.Г. Роль и развитие науки андрагогики в изучении человека // Экономика и социум. 2022. № 4-2 (95). С. 663-667.
5. Бегмырадова Д.М. Педагогика инноваций и творчества в современном образовательном процессе // Наука и мировоззрение. 2025. № 42. С. 38-44.
6. Берман Н.Д. Формирование информационной компетентности студентов // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 2-2. С. 28-34.
7. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Концептуальная модель понятия цифровой грамотности // Перспективы науки и образования. 2020. № 4(46). С. 47-73.
8. Возрастная психология: учебное пособие. Под ред. Е.В. Казаковой, М.В. Кореховой, Э.В. Леус. Архангельск: САФУ, 2020. 216 с.
9. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып. 2: Содержание гуманистического образования. Москва, 1995. С. 16-45.
10. Горелова Л.И., Денисов А.М. Модель цифрового педагогического сопровождения // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 3.
11. Горелова Л.И., Уварина Н.В. Практика реализации технологии педагогического сопровождения профессиональной деятельности преподавателей в цифровом сообществе // Высшее образование сегодня. 2023. № 3. С. 80-85.
12. Горелова Л.И., Уварина Н.В. Инструменты педагогического сопровождения деятельности педагогов в цифровую эпоху в системе высшего образования // Высшее образование сегодня. 2024. № 4. С. 95-98.
13. Добрякова М.С., Фрумин И.Д. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.
14. Дудина М.Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям: учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2025. 151 с.
15. Ельцова О.В., Емельянова М.В. К вопросу о понятии цифровой грамотности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2020. № 1 (106). С. 155-161.
16. Зеер Э.Ф., Резер Т.М., Сыманюк Н.В. Трансформация функций преподавателей высшей школы в условиях неопределенности: постановка проблемы // Образование и наука. 2023. Т. 25. № 5. С. 12-48.
17. История и философия науки: энциклопедический словарь. Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гуманитарного университета, 2010. 342 с.

18. Камнева В.В. Цифровая трансформация образовательных учреждений как способ увеличения цифровой грамотности // Скиф. 2018. № 7 (23). С. 102-106.

19. Капитанова Н.В., Кислухин А.А. Образовательная культура России в условиях цифровизации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 4. С. 61-64.

20. Каримова М. Цифровизация в образовании // Science and Innovation. 2022. Т. 1. № B8. С. 1419-1422.

21. Кислицкая Н.А., Медякова Е.М. Финансово-цифровая грамотность населения как условие развития цифровой экономики России // Уфимский гуманитарный научный форум «Гуманитарная миссия обществознания на пороге нового индустриального общества»: сборник статей международного научного форума. Под ред. А.Н. Дегтярева, А.Р. Кузнецовой. Уфа, 2020. С. 129-133.

22. Круподерова Е.П., Доронькин А.А. Тьюторское сопровождение развития цифровой грамотности педагогов гуманитарного цикла // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83-3. С. 32-34.

23. Кудрявцева Т.Ю., Кожина К.С. Основные понятия цифровизации // Вестник Академии знаний. 2021. № 3 (44). С. 149-151.

24. Формирование цифровой грамотности обучающихся: методические рекомендации для работников образования в рамках реализации Федерального проекта «Цифровая образовательная среда». Авт.-сост. М.В. Кузьмина. Киров: Институт развития образования Кировской области, 2019. 47 с.

25. Малетова М.И., Новикова Л.А. Цифровая грамотность студентов вузов: вызовы и возможности // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Педагогика. Психология. 2020. Т. 30. № 2. С. 195-203.

26. Педагогика: учебник и практикум для вузов. Под ред. Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2025. 227 с.

27. Полякова В.А. Цифровая грамотность педагога: возможности региональной системы повышения квалификации // Нижегородское образование. 2019. № 2. С. 40-46.

28. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 декабря 2021 г. № 3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования» // garant.ru. 2021.

29. Сильченкова С.В. Формы и направления педагогического сопровождения // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 10.

30. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учебное пособие. Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. Москва, 2006. 460 с.

31. Уварина Н.В., Горелова Л.И. Трансформация педагогического сопровождения в эпоху цифровизации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13. Вып. 2. С. 178-190.

32. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 25.04.2026) // consultant.ru. 2012. /

33. Чиркова В.М. Цифровая грамотность преподавателя вуза как основа успешной педагогической деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2022. Т. 11. № 2 (39). С. 19-22.

34. Шакурова М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2007. 361 с.

35. Якубенко О.В., Фролова П.И., Махамат Вару А.Ю., Фролова Т.А. Педагогическое сопровождение реализации цифровых технологий в вузе // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2025. № 2 (47). С. 219-224.

Structural and content characteristics of the concept «pedagogical support for the development of digital literacy of a university teacher»

Ekaterina V. Provodova
Specialist Expert
Surgut State University
Surgut, Russia
provodova_ev@surgu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.07.2026
Accepted 22.08.026
Published 30.09.2026

UDC 378.126
DOI 10.25726/a8878-9591-3589-m
EDN DNWRJP
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to clarifying the structural and content characteristics of the concept «pedagogical support for the development of digital literacy of a university teacher». The relevance of the study is determined by the fact that the digital transformation of higher education has changed the professional activity of university teachers and has increased the importance of digital literacy as a condition for effective pedagogical work in the modern educational environment. At the same time, in the scientific literature, the concepts of digital literacy, development of digital literacy, and pedagogical support are often considered separately. The relationship between these concepts in relation to a practicing university teacher remains insufficiently defined, which complicates the development of a support model, diagnostic criteria, and methodological provision for the development of digital literacy among academic staff. The purpose of the study is to determine the structural and content characteristics of the concept under consideration based on the analysis of scientific approaches to literacy, digitalization, development, pedagogical support, and the professional activity of a higher education teacher. The methodological basis of the study includes the analysis of scientific definitions, comparative analysis, and modeling of the conceptual field. As a result of the study, basic and derivative categories forming the content of the final definition were identified. It is substantiated that the digital literacy of a university teacher has professional and pedagogical specificity and is associated with the conscious use of digital technologies for designing, organizing, and evaluating educational activities while complying with information security requirements. Pedagogical support for the development of digital literacy of a university teacher is defined as a specially organized and continuous pedagogical process aimed at developing the teacher's ability to consciously use digital technologies in higher education, select them in accordance with pedagogical tasks, assess their effectiveness, and comply with information security requirements. The proposed definition clarifies the scientific boundaries of the concept under study and creates a basis for further designing support programs for the digital development of university teachers.

Keywords

digital literacy, digital literacy of university teachers, pedagogical support, pedagogical support for the development of digital literacy of a university teacher.

References

1. Avilkina I.N. Digital literacy of a foreign language teacher in the online era: formation and development // SIBIT Bulletin. 2021. № 3. pp. 4-11.
2. Ayrapetova V.A. Pedagogical support for the spiritual formation of high school students in the process of their introduction to Russian artistic culture: diss. … cand. of pedag. scien. St. Petersburg, 2005. 184 p.
3. Aleksandrova E.A. Pedagogical support for high school students in the process of developing and implementing individual educational trajectories // Saratov University Bulletin. New Series. Series: Acmeology of Education. Developmental Psychology. 2008. № 1-2. pp. 74-78.
4. Arzikulov A.Sh., Arzibekov A.G. The role and development of andragogy in the study of human beings // Economy and Society. 2022. № 4-2 (95). pp. 663-667.
5. Begmyradova D.M. Pedagogy of innovation and creativity in the modern educational process // Science and Worldview. 2025. № 42. pp. 38-44.
6. Berman N.D. Formation of information competence of students // Modern Studies of Social Problems. 2017. Vol. 8. № 2-2. pp. 28-34.
7. Boronenko T.A., Kaisina A.V., Fedotova V.S. Conceptual model of the concept of digital literacy // Perspectives of Science and Education. 2020. № 4(46). pp. 47-73.
8. Developmental Psychology: a textbook. Eds. by E.V. Kazakova, M.V. Korekhova, E.V. Leus. Arkhangelsk: Northern (Arctic) Federal University, 2020. 216 p.
9. Gazman O.S. From authoritarian education to the pedagogy of freedom // New Values of Education. Issue 2: Content of Humanistic Education. Moscow, 1995. pp. 16-45.
10. Gorelova L.I., Denisov A.M. Model of digital pedagogical support // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2025. Vol. 13. № 3.
11. Gorelova L.I., Uvarina N.V. Practice of implementing the technology of pedagogical support for teachers' professional activities in the digital community // Higher Education Today. 2023. № 3. pp. 80-85.
12. Gorelova L.I., Uvarina N.V. Tools for pedagogical support of teachers' activities in the digital era in the system of higher education // Higher Education Today. 2024. № 4. pp. 95-98.
13. Dobryakova M.S., Frumin I.D. Universal competencies and new literacy: from slogans to reality. Moscow: Higher School of Economics Publishing House, 2020. 472 p.
14. Dudina M.N. Didactics of higher education: from traditions to innovations: textbook for universities. Moscow: Yurait, 2025. 151 p.
15. Eltsova O.V., Emelyanova M.V. On the concept of digital literacy // Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev Bulletin. 2020. № 1 (106). pp. 155-161.
16. Zeer E.F., Rezer T.M., Symanyuk N.V. Transformation of the functions of higher school teachers under conditions of uncertainty: problem statement // The Education and Science Journal. 2023. Vol. 25. № 5. pp. 12-48.
17. History and Philosophy of Science: encyclopedic dictionary. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk Humanitarian University Publishing House, 2010. 342 p.
18. Kamneva V.V. Digital transformation of educational organizations as a way to increase digital literacy // Skif. 2018. № 7 (23). pp. 102-106.
19. Kapitanova N.V., Kislukhin A.A. Educational culture of Russia in the context of digitalization // Humanities, Social-Economic and Social Sciences. 2023. № 4. pp. 61-64.
20. Karimova M. Digitalization in education // Science and Innovation. 2022. Vol. 1. № B8. pp. 1419-1422.
21. Kislitskaya N.A., Medyakova E.M. Financial and digital literacy of the population as a condition for the development of the digital economy of Russia // Ufa Humanitarian Scientific Forum «The Humanitarian Mission of Social Science on the Threshold of a New Industrial Society»: collection of articles of the international scientific forum. Eds. by A.N. Degtyarev, A.R. Kuznetsova. Ufa, 2020. pp. 129-133.
22. Krupoderova E.P., Doronkin A.A. Tutor support for the development of digital literacy of humanities teachers // Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. № 83-3. pp. 32-34.

23. Kudryavtseva T.Yu., Kozhina K.S. Basic concepts of digitalization // Academy of Knowledge Bulletin. 2021. № 3 (44). pp. 149-151.

24. Formation of students' digital literacy: methodological recommendations for education workers within the implementation of the Federal Project «Digital Educational Environment». Author-comp. M.V. Kuzmina. Kirov: Institute for Education Development of the Kirov Region, 2019. 47 p.

25. Maletova M.I., Novikova L.A. Digital literacy of university students: challenges and opportunities // Udmurt University Bulletin. Series: Philosophy. Pedagogy. Psychology. 2020. Vol. 30. № 2. pp. 195-203.

26. Pedagogy: a textbook and workshop for universities. Eds. by L.S. Podymova, V.A. Slastenin. 3rd ed., revised and supplemented. Moscow: Yurait, 2025. 227 p.

27. Polyakova V.A. Digital literacy of a teacher: opportunities of the regional professional development system // Nizhny Novgorod Education. 2019. № 2. pp. 40-46.

28. Order of the Government of the Russian Federation dated December 21, 2021 № 3759-r «On approval of the strategic direction in the field of digital transformation of science and higher education» // garant.ru. 2021.

29. Silchenkova S.V. Forms and directions of pedagogical support // Modern Scientific Research and Innovation. 2013. № 10.

30. Pedagogical support of a child in education: a textbook. Eds. by V.A. Slastenin, I.A. Kolesnikova. Moscow, 2006. 460 p.

31. Uvarina N.V., Gorelova L.I. Transformation of pedagogical support in the era of digitalization // Saratov University Bulletin. New Series. Series: Acmeology of Education. Developmental Psychology. 2024. Vol. 13. Issue 2. pp. 178-190.

32. Federal Law dated 29.12.2012 № 273-FZ «On Education in the Russian Federation» (as amended on 25.04.2026) // consultant.ru. 2012.

33. Chirkova V.M. Digital literacy of a university teacher as the basis of successful pedagogical activity // Baltic Humanitarian Journal. 2022. Vol. 11. № 2 (39). pp. 19-22.

34. Shakurova M.V. Pedagogical support for the formation and development of sociocultural identity of schoolchildren: diss. … D-r of pedag. scien. Moscow, 2007. 361 p.

35. Yakubenko O.V., Frolova P.I., Makhamat Varu A.Yu., Frolova T.A. Pedagogical support for the implementation of digital technologies in a university // Omsk State Pedagogical University Bulletin. Humanitarian Research. 2025. № 2 (47). pp. 219-224.

Designing a hybrid educational model for junior university students in humanities balancing academic rigor and digital interactivity

Chenhui Nie
Specialist Expert
Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
1287924515@qq.com
ORCID 0009-0002-1016-5418

Received 07.07.2026
Accepted 23.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/u5938-0071-1627-m
EDN DNZEMD
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

This paper investigates the integration of digital tools and face-to-face instruction within university education. The research evaluates how an interactive linguistic simulator affects the communicative competence of junior students. A balanced educational system ensures that learners maintain high academic standards while they engage in modern digital environments. The study relies on theoretical analysis and empirical data which researchers gathered from students at the Peoples Friendship University of Russia. The pedagogical experiment involved one hundred junior students, whom the researchers divided into equal control and experimental groups for one academic semester, where the experimental group combined physical seminars with regular practice on interactive digital platforms. The findings demonstrate that digital simulators improve grammatical accuracy and lexical variety in spoken language. The experimental group also showed a marked decrease in speech anxiety and a higher level of academic motivation. The proposed model offers a structured approach to hybrid learning where educators combine traditional methods with interactive technological platforms. The results provide practical recommendations for curriculum designers and university teachers because they address the challenges of modernizing humanities education.

Keywords

hybrid learning, interactive linguistic simulator, communicative competence, humanities education, digital learning, academic rigor, English language acquisition.

Introduction

The transition to digital education requires new teaching methodologies. Traditional classroom settings often fail to meet the modern demands of junior students, which study humanities. Researchers observe, that pure online learning decreases learner motivation and reduces social interaction (Polevaia, 2025). At the same time, an over-reliance on standard lectures limits the practical application of theoretical knowledge. Educational institutions face a clear need to build a system, which integrates physical presence and virtual resources. Such integration forms the basis of hybrid education.

The problem of finding an optimal balance remains unsolved. Many scholars study blended learning, but they often focus on technical disciplines (Vayndorf-Sysoeva, 2024). Humanities students require specific communicative skills, where emotional engagement and spontaneous dialogue play a major role. A pure digital

environment cannot fully replicate human speech, because it lacks live emotional exchange (Garrison, 2004). Instructors must design a teaching model, which utilizes technological advantages without losing academic depth.

This challenge is particularly acute in the context of English language acquisition, where communicative competence depends not only on grammatical knowledge but also on the ability to navigate unpredictable conversational scenarios. Unlike exact sciences, where algorithmic problem-solving can be effectively practiced through digital drills, humanities education prioritizes the development of interpretive skills, cultural awareness, and interpersonal sensitivity (Dakukina, 2023). These qualities are notoriously difficult to cultivate through screen-based interaction alone. At the same time, contemporary students exhibit a strong preference for digitally mediated learning experiences, having grown up in an environment of ubiquitous mobile technology and instant feedback loops (Serostanova, 2014). This generational shift compels educators to reconsider traditional pedagogical strategies and to explore models that respect both the cognitive habits of modern learners and the enduring value of face-to-face mentorship. The hybrid approach, therefore, is not merely a compromise between two opposing paradigms but a deliberate synthesis that seeks to harness the best of both worlds.

Recent studies emphasize the efficiency of interactive linguistic simulators (Nie, 2025a). These digital tools provide immediate feedback and allow students to practice oral grammar. However, the integration of such software into a university curriculum demands a structured pedagogical system. The Peoples Friendship University of Russia served as a base for an experiment, where teachers implemented digital platforms in English language classes (Nie, 2025b). The results indicated, that students improved their communicative competence through regular simulated practice.

The objective of this research is to design and evaluate a hybrid educational model for junior humanities students. This model balances academic strictness and digital interactivity. To achieve this goal the authors formulated several tasks. First, the study analyzes existing theoretical approaches to hybrid and blended learning. Second, the authors examine the specific needs of humanities students, which acquire a second language. Finally, the research proposes a practical system and tests its efficiency through a pedagogical experiment.

Materials and research methods

The development of a hybrid educational model requires a solid theoretical foundation. Modern universities actively transform their teaching strategies, because digital technologies offer unprecedented opportunities for academic growth. Researchers distinguish several approaches to blended learning, where the primary focus shifts from passive knowledge reception to active skill formation (Ananin, 2022). A pure online format often isolates the learner. A traditional classroom often lacks the dynamic interactivity, which characterizes modern software environments. An optimal hybrid system must combine the strengths of both paradigms to achieve maximum pedagogical efficiency.

The communicative competence of humanities students represents a complex phenomenon (Otaboeva, 2021). It involves both lexical variety and grammatical precision. Educators emphasize, that successful professional communication depends heavily on the ability to formulate spontaneous thoughts (Galskova, 2003). Moreover, communicative competence encompasses not only linguistic accuracy but also strategic competence – the capacity to overcome communication breakdowns, paraphrase ideas, and adjust speech style according to the interlocutor and context. These higher-order skills are notoriously difficult to develop through decontextualized grammar exercises or passive reading activities. Standard textbook exercises cannot fully prepare learners for real dialogue. Students need dynamic practice, where unexpected scenarios force them to adapt their vocabulary and syntax quickly. This requirement makes digital simulators particularly valuable, as they can generate an unlimited variety of communicative situations and challenge learners with increasingly complex linguistic demands, thereby promoting the development of both fluency and adaptability.

Interactive linguistic simulators serve as an effective solution for this specific pedagogical challenge. These digital platforms generate highly realistic communicative situations, since they utilize advanced artificial intelligence and voice recognition algorithms (Polevaia, 2025). A learner engages in a virtual conversation and

receives immediate feedback regarding speech accuracy. We analyze the basic elements of the proposed hybrid model and present them in a structured format below.

Table 1. Structure of the Hybrid Educational Model

Component	Primary Function	Educational Format
Foundational	Delivery of theoretical concepts	Face-to-face lectures and seminars
Interactive	Spontaneous speech practice	Digital linguistic simulators
Evaluative	Assessment of lexical and grammatical progress	Automated feedback and teacher reviews

The foundational component ensures strict academic rigor. University professors guide the theoretical understanding of complex language structures, where difficult grammatical rules receive detailed explanation (Vayndorf-Sysoeva, 2024). This component is essential for establishing a solid conceptual framework, as students cannot effectively practice what they have not first understood at a theoretical level. The face-to-face format also allows for immediate clarification of doubts and encourages active participation through questions and discussions, which are difficult to replicate in a purely digital environment. The interactive component provides the necessary digital engagement. Students log into the simulator, which acts as a highly responsive virtual conversational partner (Nie, 2025a). This tool creates a safe psychological environment. Learners do not fear peer judgment, because the software objectively analyzes their mistakes without any emotional bias. This psychological safety is critical for language acquisition, as anxiety and fear of embarrassment are among the most significant barriers to oral practice, particularly for students with limited prior exposure to spoken English. By removing these affective obstacles, the simulator encourages more frequent and more honest self-assessment.

The evaluative component successfully links the physical classroom and the digital platform. The interactive simulator compiles detailed statistical reports about individual learner performance. The system highlights specific grammatical errors, which allows the teacher to adjust subsequent face-to-face seminars (Larsen-Freeman, 2011). Such synchronization guarantees a truly continuous educational process. The hybrid model does not simply add technology to the standard curriculum. It completely restructures the learning path, where each digital task directly supports the overarching academic goals of the university program. To verify this theoretical framework, the researchers organized an empirical study at the Peoples Friendship University of Russia.

The researchers conducted a pedagogical experiment at the Peoples Friendship University of Russia to test the proposed hybrid model. The administration selected junior students, who study humanities. The sample included one hundred participants. The researchers divided these learners into two equal groups, which they designated as the control group and the experimental group. The control group followed a traditional educational path, where teachers relied entirely on standard textbooks and face-to-face discussions (Nie, 2025b). The experimental group engaged in the new hybrid system. These students combined physical seminars with regular practice in an interactive linguistic simulator, because this software provided targeted phonetic and grammatical exercises (Nie, 2025a).

The implementation of the digital tools required careful planning. The university faculty evaluated several popular platforms, which included Duolingo, Stepik, and Quizlet (Nie, 2025b). The instructors integrated these applications into the daily homework routines. We summarize the application of these digital tools during the experiment in the table below.

Table 2. Application of Digital Tools in the Experimental Group

Educational Platform	Primary Focus	Mode of Integration
Stepik	Grammatical accuracy	Asynchronous weekly assignments
Quizlet	Lexical variety	Spaced repetition memory tests
HelloTalk	Spontaneous dialogue	Synchronous peer communication
Interactive Simulator	Speech generation	Automated voice analysis

The experiment lasted for one full academic semester. During this period the instructors monitored the academic progress of all participants. The traditional assessment methods evaluated the students through written tests and oral exams. The hybrid model introduced a continuous tracking mechanism, where the software recorded every interaction and calculated exact performance metrics (Polevaia, 2025). The digital simulator measured the speed of response, which indicated the level of communicative fluency. It also analyzed the complexity of the used vocabulary.

Results and discussion

Students in the experimental group reported high levels of academic motivation. They interacted with the simulator daily, because the gamified elements made the educational process highly engaging (Wang, 2016; Orlova, 2020). The control group demonstrated steady but slow progress. They struggled with spontaneous speech, since their training lacked realistic dialogue simulations. The researchers gathered extensive data, which they analyzed using statistical methods. The final stage of the experiment compared the outcomes of both groups to determine the precise impact of the hybrid educational model.

The final evaluation revealed significant differences between the two observed groups. The experimental group demonstrated a higher level of spoken grammar mastery, which confirmed the initial hypothesis. Students from the control group often hesitated during oral tests, because they lacked the automated speech habits. The digital simulator provided continuous practice, which allowed the experimental participants to overcome typical psychological barriers. Researchers noted a sharp decrease in speech anxiety among the humanities students, who actively used the voice recognition software (Polat, 2010).

We present the comparative results of the final assessment in the structured table below.

Table 3. Comparative Results of the Final Assessment

Assessment Criteria	Control Group	Experimental Group
Grammatical accuracy	Average progress	High progress
Lexical variety	Standard vocabulary	Advanced vocabulary
Spontaneous response speed	Slow	Fast
Academic motivation	Stable	Highly elevated

The automated feedback mechanism proved its efficiency during the practical seminars. Teachers received detailed error logs, which enabled them to personalize the subsequent classroom activities (Yakovleva, 2014). Such a targeted approach eliminated the need for repetitive grammar drills. Instructors focused entirely on complex communicative tasks, while the digital platforms handled the routine mechanical memorization (Ellis, 2015). The hybrid model successfully merged the academic strictness of traditional university education with the interactive nature of modern software.

The empirical data highlights the necessity of transforming the current humanities curriculum. A standard lecture format cannot satisfy the educational needs of modern learners, since they require dynamic and highly responsive learning environments (Polat, 2010). The interactive simulator acts as an indispensable tool for language acquisition, because it bridges the gap between passive theoretical knowledge and active communicative skills (Nie, 2025a). The experiment at the Peoples Friendship University of Russia validates the proposed pedagogical framework. The combination of face-to-face instruction and digital platforms creates a balanced and highly effective educational ecosystem.

Conclusion

The integration of digital tools into university education represents a necessary step for modern pedagogical science. The research confirms, that a hybrid educational model successfully balances strict academic requirements and interactive learning environments. This balance is particularly important in language education, where theoretical knowledge must be complemented by extensive practical application to achieve genuine proficiency. Humanities students face unique challenges during their language training, since their future professions demand a high level of communicative competence. A traditional classroom approach limits

the opportunities for spontaneous dialogue, often restricting students to prepared speeches or scripted interactions that do not reflect the unpredictability of real-world communication. The introduction of an interactive linguistic simulator solves this problem completely, because it provides continuous and personalized speech practice, allowing students to engage in authentic dialogue at their own pace and to receive immediate corrective feedback that reinforces correct language use.

The pedagogical experiment at the Peoples Friendship University of Russia demonstrated clear empirical evidence. The experimental group showed remarkable progress in both grammatical accuracy and lexical variety. The digital platform removed the psychological barriers, which usually hinder oral communication. Students engaged in complex virtual dialogues without the fear of peer judgment. The software analyzed their responses instantly, where precise algorithms identified specific errors and suggested improvements. The university professors utilized these analytical reports to adjust their face-to-face seminars, which created a highly synchronized and efficient educational ecosystem.

The successful implementation of this hybrid system requires specific actions from educational institutions. University administrators must purchase licenses for interactive software to provide access to advanced learning platforms. Curriculum designers need to align digital tasks with academic goals, which ensures continuous educational progress. Language instructors should analyze automated feedback reports, because this practice allows them to personalize face-to-face seminars. Humanities students must practice daily in the virtual environment to achieve a high level of communicative competence.

The transformation of humanities education demands a careful balance between innovation and tradition. Digital interactivity cannot replace the human element entirely. The role of the university teacher remains central, because the instructor provides emotional support and academic mentorship. The software acts strictly as a supplementary tool, which enhances the learning experience. The proposed hybrid model proves, that modern technology and strict academic standards can coexist successfully. The application of such systems prepares junior students for the challenges of the modern professional world, where excellent communicative skills define career success.

Future research should explore the long-term effects of interactive simulators on student performance. Scholars need to investigate new adaptive algorithms, which adjust the difficulty of virtual dialogues automatically based on individual learner progress. Another promising direction involves the integration of virtual reality platforms, where students immerse themselves in fully simulated professional scenarios. A continuous evolution of the hybrid model ensures, that humanities education remains relevant and highly effective in the digital age. The current study provides a solid theoretical and practical base for these future academic endeavors.

References

1. Ananin D.P., Strikun N.G. Hybrid learning in the structure of higher education: between online and offline // Teacher of the 21st Century. 2022. № 4-1. pp. 60-74.
2. Dakukina T.A. Methods of teaching a second foreign language: an educational and methodological manual. Tomsk: Tomsk State Pedagogical University Publ., 2023. 148 p.
3. Ellis R. Understanding second language acquisition. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2015. 376 p.
4. Galskova N.D. Modern methods of teaching foreign languages: a teacher's guide. 2nd ed., rev. and enl. Moscow: Arkti, 2003. 192 p.
5. Garrison D.R., Kanuka H. Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education // The Internet and Higher Education. 2004. Vol. 7. pp. 95-105.
6. Larsen-Freeman D., Anderson M. Techniques and principles in language teaching. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2011. xix, 252 p.
7. Nie Ch. Development of communicative competence among humanities students using an interactive linguistic simulator // Education Management Review. 2025a. № 9-1. pp. 253-261.
8. Nie Ch., Myltseva M.V. Evaluating the effectiveness and user experience of English learning software platforms for Russian students // Education Management Review. 2025b. № 11-2. pp. 263-270.

9. Orlova L.K. Developing foreign-language communicative competence through computer games // Teacher of the 21st Century. 2020. № 4-1. pp. 145-152.
10. Otaboeva Z.G. Developing students' communicative competence through modern teaching methods // Economy and Society. 2021. № 11-1 (90). pp. 429-432.
11. Polat E.S., Bukharkina M.Iu. Modern pedagogical and information technologies in the education system: a textbook for university students. 3rd ed. Moscow: Academy, 2010. 364 p.
12. Polevaia M.V., Fedchenko A.A., Filimonova I.V. Prospects for using hybrid learning in the university educational process // Vocational Education and Labour Market. 2025. № 2. pp. 41-55.
13. Serostanova N. Integrating information and communication technologies in the process of foreign language teaching and learning // Journal of Education Culture and Society. 2014. Vol. 5. № 1. pp. 187-197.
14. Vayndorf-Sysoeva M.E., Subocheva M.L., Kudryavtseva L.A. A hybrid-learning methodology model in the digital educational environment of a technical university: theoretical substantiation, development, and testing // Pedagogy and Psychology of Education. 2024. № 3. pp. 121-140.
15. Wang S.I., Liang P., Manning C.D. Learning language games through interaction // Proceedings of the 54th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. Vol. 1: Long Papers. Berlin, 2016. pp. 2368-2378.
16. Yakovleva T.S. The relationship between the concepts of «educational competence» and «educational competency» // Polylinguality and Transcultural Practices. 2014. № 4. pp. 168-174.

Проектирование гибридной образовательной модели для студентов младших курсов гуманитарных специальностей: баланс между академической строгостью и цифровой интерактивностью

Чэньхуэй Не
Специалист-эксперт
Институт иностранных языков, Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
1287924515@qq.com
ORCID 0009-0002-1016-5418

Поступила в редакцию 07.07.2026
Принята 23.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/u5938-0071-1627-m
EDN DNZEMD
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 данной статье исследуется интеграция цифровых инструментов и очного обучения в системе высшего образования. В работе оценивается, как интерактивный лингвистический симулятор влияет на формирование коммуникативной компетенции у студентов младших курсов. Сбалансированная образовательная система позволяет обучающимся сохранять высокий академический уровень, одновременно взаимодействуя с современными цифровыми средами. Исследование основано на теоретическом анализе и эмпирических данных, собранных у студентов Российского университета

дружбы народов. Педагогический эксперимент охватил сто студентов младших курсов, которых исследователи разделили на равные контрольную и экспериментальную группы на протяжении одного учебного семестра, причём экспериментальная группа сочетала очные семинары с регулярной практикой на интерактивных цифровых платформах. Результаты показывают, что цифровые симуляторы улучшают грамматическую точность и лексическое разнообразие устной речи. В экспериментальной группе также отмечено заметное снижение тревожности при устном общении и более высокий уровень академической мотивации. Предлагаемая модель предлагает структурированный подход к гибридному обучению, в котором преподаватели сочетают традиционные методы с интерактивными технологическими платформами. Полученные результаты дают практические рекомендации для разработчиков учебных программ и преподавателей вузов, поскольку они направлены на решение задач модернизации гуманитарного образования.

Ключевые слова

гибридное обучение, интерактивный лингвистический симулятор, коммуникативная компетенция, гуманитарное образование, цифровое обучение, академическая строгость, овладение английским языком.

Список литературы

1. Ananin D.P., Strikun N.G. Hybrid learning in the structure of higher education: between online and offline // Teacher of the 21st Century. 2022. № 4-1. pp. 60-74.
2. Dakukina T.A. Methods of teaching a second foreign language: an educational and methodological manual. Tomsk: Tomsk State Pedagogical University Publ., 2023. 148 p.
3. Ellis R. Understanding Second Language Acquisition. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2015. 376 p.
4. Galskova N.D. Modern methods of teaching foreign languages: a teacher's guide. 2nd ed., rev. and enl. Moscow: Arkti, 2003. 192 p.
5. Garrison D.R., Kanuka H. Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education // The Internet and Higher Education. 2004. Vol. 7. pp. 95-105.
6. Larsen-Freeman D., Anderson M. Techniques and principles in language teaching. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2011. xix, 252 p.
7. Nie Ch. Development of communicative competence among humanities students using an interactive linguistic simulator // Education Management Review. 2025a. № 9-1. pp. 253-261.
8. Nie Ch., Myltseva M.V. Evaluating the effectiveness and user experience of English learning software platforms for Russian students // Education Management Review. 2025b. № 11-2. pp. 263-270.
9. Orlova L.K. Developing foreign-language communicative competence through computer games // Teacher of the 21st Century. 2020. № 4-1. pp. 145-152.
10. Otaboeva Z.G. Developing students' communicative competence through modern teaching methods // Economy and Society. 2021. № 11-1 (90). pp. 429-432.
11. Polat E.S., Bukharkina M.Iu. Modern pedagogical and information technologies in the education system: a textbook for university students. 3rd ed. Moscow: Academy, 2010. 364 p.
12. Polevaia M.V., Fedchenko A.A., Filimonova I.V. Prospects for using hybrid learning in the university educational process // Vocational Education and Labour Market. 2025. № 2. pp. 41-55.
13. Serostanova N. Integrating information and communication technologies in the process of foreign language teaching and learning // Journal of Education Culture and Society. 2014. Vol. 5. № 1. pp. 187-197.
14. Vayndorf-Sysoeva M.E., Subocheva M.L., Kudryavtseva L.A. A hybrid-learning methodology model in the digital educational environment of a technical university: theoretical substantiation, development, and testing // Pedagogy and Psychology of Education. 2024. № 3. pp. 121-140.

15. Wang S.I., Liang P., Manning C.D. Learning language games through interaction // Proceedings of the 54th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. Vol. 1: Long Papers. Berlin, 2016. pp. 2368-2378.

16. Yakovleva T.S. The relationship between the concepts of «educational competence» and «educational competency» // Polylinguality and Transcultural Practices. 2014. № 4. pp. 168-174.

Список литературы

От алгоритмов запоминания к содержанию словарных баз: полнота охвата профессиональной лексики в китайских языковых приложениях

Ван Шисянь
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
1973274218@qq.com
ORCID 0000-0002-7246-6606

Поступила в редакцию 10.07.2026
Принята 19.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 37.013
DOI 10.25726/y7296-6165-4479-p
EDN DPJSYZ
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

Большинство китайских исследований посвящено анализу алгоритмов обучения в китайских мобильных приложениях, разработанных для заучивания англоязычной лексики, и проверке их эффективности. В отличие от этого, в данной работе проверяется полнота охвата профессиональной машиностроительной лексики в четырёх различных китайских рейтинговых языковых приложениях: «Момо», «Байцычжан», «Бубэй» и «Шанбэй». Материалом послужили 30 отобранных лексических единиц, распределённых по пяти категориям: базовые термины, многозначные слова, аббревиатуры, сложносоставные и производные слова. В статье исследуется представленность сложносоставных, производных, многозначных слов в их технических значениях и аббревиатур. Настоящее исследование выявляет существенные недостатки в покрытии профессиональной лексики: аббревиатуры и производные слова не были включены ни в одно из приложений, а технические значения многозначных слов представлены неточно. Обосновывается необходимость доработки словарных баз китайских рейтинговых языковых приложений с учётом профессиональных лексических потребностей студентов машиностроительных специальностей; предлагаются методические рекомендации для преподавателей, студентов и разработчиков языковых приложений.

Ключевые слова

мобильные языковые приложения, цифровые инструменты, профессиональная лексическая компетенция, машиностроительный английский язык, MALL (мобильное обучение), китайские обучающиеся.

Введение

На современном этапе развития общества востребованы междисциплинарные технические специалисты, которые обладают высокой адаптивностью, языковой и профессиональной компетенцией. Согласно официальным открытым данным, опубликованным Министерством образования КНР в 2024 году, в Китае насчитывается более 400 технических вузов (Министерство образования КНР, 2024). Языковое образование студентов технических вузов заслуживает не менее внимания, так как профессиональная подготовка технических специалистов считается главной составляющей системы высшего образования Китая.

В условиях глобализации международное взаимодействие в области машиностроения постепенно усиливается, и это приводит к тому, что китайские инженеры призваны владеть английским языком на высоком уровне, чтобы знакомиться с зарубежными научными достижениями, и данное требование обусловливает необходимость формирования профессиональной лексической компетенции у китайских студентов инженерного профиля. Профессиональная лексика выступает фундамент иноязычной профессиональной языковой компетенции, её изучение приобретает практическую ценность.

В связи с этим в данном исследовании проводится эмпирический анализ эффективности китайских рейтинговых языковых приложений для формирования профессиональной лексической компетенции у китайских студентов инженерного профиля.

Далее рассмотрим уже полученные результаты в данной области. Как китайские, так и российские исследователи уделяют значительное внимание вопросам использования лексических мобильных приложений, в частности – сравнительному анализу различных типов приложений для запоминания слов, с целью изучения методических особенностей установленных алгоритмов запоминания (Дороднева, 2022; Думачев, 2017; Искакова, 2021; Копылова, 2025; Морозова, 2018).

О.Ю. Харламова и О.С. Жеребкина выделили проблемы, существующие в обучении профессиональной лексике в рамках учебной парадигмы технических вузов (недостаток учебных часов, отводимых на ESP курсы, низкая мотивация студентов к обучению, несоблюдение методических принципов) (Харламова, 2022).

Исследование Волкова Ю.А., Дроновой Н.А., Яшиной Ю.В., Савельевой М.Н., проведённое с 648 студентами инженерных специальностей, свидетельствует, что механизм интервальных повторений с флэш-картах, демонстрирует эффективность в усвоении как общеупотребительной, так и профессиональной лексики (Волков, 2025).

Китайские учёные Цзюньхуа Ян и Юй Ван изучили лингводидактические возможности интеграции элемента искусственного интеллекта в мобильное обучение лексике и пришли к выводу, что такой подход значительно повышает эффективность запоминания и позволяет персонализировать процесс обучения, особенно в контексте экзаменационной подготовки. Однако также отметились существующие ограничения в их исследовании: рассеивание внимания, поверхностная зависимость обучения, формализованность частичных функций. Следует отметить, что большинство исследований китайских учёных ориентированы преимущественно на освоение общеупотребительной лексики, а не на профессиональную лексику инженерных направлений (Yang, 2024; Wang, 2023).

В китайской лингводидактике профессиональная лексика машиностроения исследовалась преимущественно в двух направлениях: анализ особенностей терминологии машиностроения и выявление трудностей её освоения студентами (Данилина, 2014; Liao, 2010; Wang, 2008; Zhang, 2008). Однако использованию уже существующих цифровых приложений для обучения профессиональной лексике уделено недостаточно внимания. Данный аспект остаётся малоизученным в китайской методологии профессионального языкового образования. В связи с этим в настоящей работе ставится задача определить, соответствуют китайские мобильные приложения профессиональным потребностям студентов машиностроительного профиля.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении разрыва между содержанием словарных баз популярных китайских языковых приложений и реальными профессиональными лексическими потребностями китайских студентов в области машиностроения.

Настоящее исследование направлено на разрешение следующего противоречия: с одной стороны, в китайских технических вузах наличие сертификата о владении английским языком является условием получения диплома, что вынуждает студентов тратить время на подготовку к экзаменам в ущерб изучению профессиональной лексики; с другой стороны, курс ESP вводится только на втором-третьем курсе, что объективно усложняет овладение профессиональной лексикой.

В отличие от традиционных бумажных словарей, использование мобильных приложений для изучения англоязычной лексики обладает рядом преимуществ, которые проявляются на трёх уровнях:

временной и пространственной эффективности, интеллектуальных алгоритмах, а также методах обучения:

1. мобильные языковые приложения позволяют эффективно использовать фрагментированное время. Обучающиеся могут выполнять изучить лексики в короткие промежутки времени. Кроме того, электронный формат обучения исключает временные затраты на перелистывание страниц, поиск слов и выполнение пометок, что делает процесс обучения более плавным. Следует отметить, что под «фрагментарностью» здесь понимается разделение времени обучения, а не разрозненность знаний: при достижении определённого уровня владения языком использование фрагментированного времени для просмотра и закрепления уже изученного материала является эффективной стратегией для закрепления знаний;
2. современные китайские приложения для запоминания слов сочетают в себе механизмы памяти и алгоритмические технологии. С одной стороны, они визуализируют кривую запоминания пользователя, что делает прогресс обучения наглядным и отслеживаемым. С другой стороны, интеллектуальные алгоритмы, основанные на интервальном повторении, динамически корректируют время повторения материала в соответствии с индивидуальными закономерностями забывания, а пользователи могут самостоятельно настраивать интервалы, что позволяет максимизировать эффективность запоминания (Li, 2019);
3. мобильные языковые приложения интегрируют множество эмпирически подтверждённых стратегий изучения лексики:

1) мультисенсорная и многоканальная стимуляция: одновременное воздействие на слуховые, зрительные и другие каналы восприятия обучающегося с помощью изображений, аутентичного произношения, контекстных примеров и т. д. для усиления мнемонических следов;

2) метод контекстуализации: погружение изучаемых лексических единиц в реальную языковую среду, что способствует пониманию значения и употребления слова в семантической сети;

3) морфемный анализ: разбор корней, префиксов и суффиксов для раскрытия внутренней структуры слова;

4) образный метод запоминания: использование визуализации, ассоциаций, пиктографической мнемоники и других образных средств для преобразования абстрактной лексики в легко сохраняемые психические репрезентации;

5) обширный охват лексических баз: возможность удовлетворять потребности различных этапов обучения и профессиональных областей;

6) уровневая дифференциация и персонализация: предоставление специализированных словарных баз и учебных траекторий для различных групп, в том числе, студентов, работающих специалистов, профессионалов в определённых областях;

7) социальные механизмы и стимулы: использование регистрации ежедневных достижений, рейтингов, учебных групп и других групповых механизмов для повышения устойчивости обучения и внутренней мотивации за счёт социального обязательства и поддержки сверстников (Zhang, 2019).

Таким образом, мобильные лексические приложения обладают определёнными преимуществами и направлены на то, чтобы позволить пользователям овладеть большим объёмом английской лексики за ограниченное время.

Материалы и методы исследования

Отбор лексики осуществился на трех этапах:

1) Первый этап (основной критерий): на основе глоссария частотной машиностроительной терминологии, составленного по корпусу научно-технических текстов 江悦 (2021), определен предварительный список терминов (Jiang, 2021).

2) Второй этап (верификация по учебным пособиям): из двух терминологических пособий: «Профессиональный английский язык в области машиностроения, 22-е издание» (издательство Харбинского политехнического университета, 2024 год), и «English for Mechanical Engineering»

(издательство «исследования и преподавания иностранных языков», 2022 год), были отобраны термины с частотой встречаемости не менее двух раз, после чего осуществлено их сопоставление с результатами первого этапа (Shi, 2024; Xiao, 2022).

3) Третий этап (подтверждение специалистами): проведена верификация, полученных терминов на первых двух этапах, с участием пяти практикующих инженеров компании XCMG со стажем более 5 лет. Все инженеры единогласно подтвердили активное использование отобранных терминов в профессиональной деятельности.

При отборе лексики учитывались особенности машиностроительного английского (широкий охват, системность, высокая специализированность и логичность) и его лексические особенности: обилие специальных терминов, многозначность, большое количество сложносоставных слов, активное использование аббревиатур и производных слов (Zang, 2017). С учетом этих характеристик по завершении отбора терминов удалены повторяющиеся термины, а оставшиеся лексические единицы сгруппированы по пяти категориям: базовые термины, многозначные слова, аббревиатуры, сложносоставные, производные слова. Итоговый список включает 30 единиц (по 6 единиц в каждой категории).

Таблица 1. Отобранная инженерная лексика для исследования

Термины	torque, bellows, coupling, bucket, turbocharger, transmission
Многозначные слова	engine, washer, sweeper, nut, sleeve, housing
Аббревиатура	ACP – Air Compressor, CV – Check Valve, BP – Booster Pump, AGVS – Automatic guided vehicle system, AC – Automatic clutch, NC – Numerical Control
Сложносоставные слова	wheel rim, particulate filter, torque converter, pin shaft, locating pin, ball screw
Производные слова	vibration-dampening, wear-resistant, welded-type, wear-proof, heavy-duty, self-adjusting

В таблице 2 представлены основные критерии, по которым были отобраны различные китайские языковые приложения для развития лексических навыков в нашем исследовании: 1) Топ 5 по рейтингу скачивания в официальных магазинах приложений; 2) значительная пользовательская аудитория; 3) высокая частота упоминания в базах научных трудов CNKI (2021-2026 годы); 4) различный методический подход.

Таблица 2. Критерии отбора китайских языковых приложений для исследования

Китайские языковые приложения	Рейтинг в официальных магазинах приложений	Масштаб пользователей		Частотность упоминания в базах CNKI	Использованный алгоритм
		App store	Huawei App Gallery		
Момо	Топ-5	0,95 млн	100 млн	12	Морфемный анализ; аудиовизуальная ассоциация.
Байцычжан	Топ-5	1,71 млн	700 млн	14	Контекстуально-визуальная ассоциация; пиктографическая мнемоника.
Бубэй	Топ-5	0,42 млн	200 млн	15	Аудиовизуальное контекстуальное погружение.

Шанбэй	Топ-5	0,28 млн	7,28 млн	9	Аудитивное восприятие аудиовизуальных материалов.

Источник: собрано автором по состоянию на май 2026 года.

Результаты и обсуждение

На последующем этапе производился контент-анализ 30 целевых лексических единиц (представители разных категорий) в четырех выбранных китайских приложениях. В ходе поиска зафиксированы следующие критерии: наличие целевой лексической единицы в словарной базе каждого приложения; присутствие технического значения (в области машиностроения) целевой лексической единицы у многозначных слов; определение точности представленного технического значения в соответствии со словарем машиностроительного английского; целостность представления сложносоставных и производных слов (вместо отдельной части).

Таблица 3. Результат охвата машиностроительной лексики в словарных базах четырех китайских мобильных приложений

Категория		Момо	Байцычжан	Бубэй	Шанбэй
Термины	torque	√	√	√	√
	bellows	√/×	√/×	√/×	√/×
	coupling	√	√/×	√	√
	bucket	√/×	√/×	√	√/×
	turbocharger	√	√	√	√
	transmission	√	√	√	√
Многозначные слова (присутствие технического значения (в области машиностроения))	engine	√	√	√	√
	washer	√	√	√	√
	nut	√	√	√	√
	sleeve	√/×	√/×	√/×	√
	housing	√	√	√	√/×
	sweeper	√/×	√	√	√/×
Аббревиатура	ACP – Air Compressor	×	×	×	×
	CV – Check Valve	×	×	×	×
	BP – Booster Pump	×	×	×	×
	AGVS – Automatic guided vehicle system	×	×	×	×
	AC – Automatic clutch	×	×	×	×
	NC – Numerical Control	×	×	×	×
	wheel rim	×	×	×	×

Сложносоставные слова (представление как единое целое)	particulate filter	×	×	×	×
	torque converter	×	×	×	×
	pin shaft	×	×	×	×
	locating pin	×	×	×	×
	ball screw	×	×	×	×
Производные слова (представление как единое целое)	vibration-dampening	×	×	×	×
	wear-resistant	×	×	×	×
	welded-type	×	×	×	×
	wear-proof	×	×	×	×
	heavy-duty	×	×	×	×
	self-adjusting	×	×	×	×

Примечание: × (см. выделенную часть фиолетовым цветом) – отсутствует; √/× (см. выделенную часть синим цветом) – есть, но техническое значение не указано или не точно; √ (см. выделенную часть зеленым цветом) – есть, и техническое значение раскрыто и верно.

Как показано в таблице 3, можно обобщить следующие выводы:

1) аббревиатура и производные слова не были включены ни в одно выбранное приложение;

2) наибольший охват словарной базой приложений наблюдался у многозначных слов, но их техническое значение не является точным. Например: технические значения sleeve критически важные для машиностроения, такие как втулка, муфта, гильза отсутствуют в приложениях Момо, Байцычжан, Бубэй; другими примерами послужили housing, sweeper. И это демонстрирует словарная база приложений ориентированы не на профильный контекст;

3) сложносоставные и производные слова не представлены как единое целое, хотя отдельные компоненты, которые входят в их состав, могут быть найдены.

В целом, полученные данные свидетельствуют о том, обучение англоязычной лексике в области машиностроения с мобильной технологией затруднительно. Методы, применяемые в китайских рейтинговых лексических приложениях, ориентированы преимущественно на узнавание лексики при восприятии (рецептивный тип лексических знаний): пользователь тренируется в узнавании слова при встрече с ним. Данная модель демонстрирует эффективность при подготовке к сертификационным экзаменам по английскому языку и работе с научной литературой, позволяя обучающимся накопить значительный объём распознаваемой лексики в ограниченное время.

Однако указанный подход не обладает достаточной эффективностью для овладения активной технической лексикой. Для будущих китайских инженеров овладение активным лексическим запасом предполагает не только способность к идентификации, но и умение точно и адекватно использовать лексические единицы в разнообразных профессиональных контекстах: написание технических отчётов, устные презентации на конференциях, деловая переписка и другие продуктивные виды речевой деятельности (Ren, 2012). Китайские языковые приложения, базирующиеся преимущественно на тренировке рецептивных навыков, демонстрируют фундаментальное несоответствие задачам формирования активного технического лексикона.

На основе полученных результатов разрабатывается ряд рекомендаций для студентов и преподавателей технических специальностей, разработчиков программных решений:

– для студентов: комбинировать разнообразные инструменты для изучения профильной лексики (аутентичные материалы, AI-элемент, словаря, app) с учётом индивидуальных потребностей, а не ограничиваться возможностью мобильных приложений;

– для преподавателей: обучать студентов стратегия работы со специализированной лексикой; указать на ограничения существующих языковых приложений для изучения профильной лексики; направлять студентов к использованию аутентичных материалов, AI-элементов для формирования профессиональной лексической компетенции;

– для разработчиков: с учетом языковых особенностей профессионального английского языка, взаимодействовать с преподавателями технических вузов и разработать модуль специализированной лексики, ориентированный на такие технические профили, как машиностроение, металлообработка, энергетика.

Заключение

В современную цифровую эпоху формирование профессиональной языковой компетенции является ключевой задачей в подготовке будущих технических инженеров. Однако студенты инженерного профиля сталкиваются с высокой учебной профильной нагрузкой и поздним стартом курса ESP, и следовательно, преподавателю английского языка следует оптимизировать методики обучения профессиональной англоязычной лексике с учетом потребностей студентов.

Разработка методики обучения иностранному языку студентов технического профиля предусматривает сочетание таких факторов, как актуальные потребности рынка труда в профессиональных работниках, лингводидактическая характеристика технического английского языка, а также и индивидуальные реальные образовательные потребности студентов. Все эти факторы в совокупности составляет основу эффективной методической системы технического языкового образования, и создаёт предпосылку для реализации лингводидактического потенциала цифровых инструментов и аутентичных ресурсов.

Кроме того, он должен оценивать качество существующих инструментов (мобильных приложений, AI-элементов, обучающих платформ и др.) для изучения лексики, чтобы давать ценные рекомендации студентам по выбору инструментов для самостоятельного обучения.

Ожидается, что с развитием цифровых технологий образовательные инструменты для изучения англоязычной лексики будут более гибкими и интеллектуальными, что удовлетворяет потребности студентов технического профиля в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Волков Ю.А., Дронова Н.А., Яшина Ю.В., Савельева М.Н. Сравнительный анализ мобильных приложений для обучения иностранному языку студентами непрофильных специальностей с акцентом на траектории освоения лексики грамматики и профессионально ориентированной терминологии // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 12-1. С. 110-119.
2. Данилина Ю.С., Дебриян Е.А. Особенности словосложения и семантической деривации как способа терминообразования (на материале английской машиностроительной терминологии) // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2014. № 3 (17). С. 158-162.
3. Дороднева Н.В., Зольникова Н.Н. Использование мобильных приложений для формирования лексических навыков студентов на уроках иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 1. С. 1-8.
4. Думачев Л.Л. Использование мобильных приложений для развития иноязычных лексических навыков обучающихся в неязыковом вузе // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 1. С. 38.
5. Искакова Д.К. Использование обучающих приложений при обучении английскому языку // Молодой учёный. 2021. № 21 (363). С. 391-393.
6. Копылова Н.А., Оцоков Ш.А., Слепнева М.А. Мобильная поддержка иноязычного профессионального образования в профильной сфере // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1 (110). С. 38-40.
7. Министерство образования КНР. Список высших учебных заведений страны (по состоянию на 20 июня 2024 года) // news.eol.cn. 2024.
8. Морозова О.А., Илаева Р.А. Эффективность использования мобильных технологий в процессе обучения английскому языку // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59 (2). С. 256-259.

9. Харламова О.Ю., Жеребкина О.С. Методы обучения профессионально-ориентированной лексике студентов неязыковых вузов // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: научно-практическая конференция. Часть 2. (21-22 декабря 2022 г., Ульяновск). Ульяновск, 2022. С. 360-364.
10. Jiang Y. Extraction and application of high-frequency core vocabulary in mechanical engineering English // Technical Innovation. 2021. pp. 43-44.
11. Li Y.X. A study on word memorization methods of mainstream vocabulary apps – taking Baicizhan, Zhimi Beidanci and Momo as examples // Journal of Science, Technology and Education. 2019. № 3. pp. 175-176.
12. Liao F.M. Linguistic features and translation strategies of English for mechanical engineering // Journal of Changsha University. 2010. № 1. pp. 123-125.
13. Ren L., Li J. A brief analysis of professional English vocabulary in mechanical industry // Machinery Manufacturing and Automation. 2012. Vol. 41. № 4. pp. 96-98.
14. Shi P. Professional English in mechanical engineering. 22nd ed. Harbin: Harbin Institute of Technology Press, 2024. 398 p.
15. Wang Y., Wang P. Characteristics and translation methods of English for mechanical engineering // Gansu Science and Technology. 2008. № 4. pp. 179-180.
16. Wang Y. A study on influencing factors of university students' behavioral intention to use AI technology for mobile English vocabulary learning // Informatization of Education. 2023. № 5. pp. 72-80.
17. Xiao F. English for mechanical engineering. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2022. 157 p.
18. Yang J.H. Discussion on English vocabulary memorization strategies based on AI-assisted learning // Modern English. 2024. № 22. pp. 74-76.
19. Zang L. Brief discussion on language characteristics and learning strategies of English for mechanical engineering // Journal of Taiyuan Urban Vocational College. 2017. № 5. pp. 148-149.
20. Zhang H., Liu L. Research on college English mobile learning from the perspective of constructivism theory // New West. 2019. № 20. pp. 149-150.
21. Zhang Y., Ni B.W. Analysis of English vocabulary in mechanical engineering // China High-Tech Enterprises. 2008. № 24. p. 339.

From memorization algorithms to lexical content: evaluating the coverage of professional vocabulary in Chinese mobile applications

Shixian Wang
Specalist-expert
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
1973274218@qq.com
ORCID 0000-0002-7246-6606

Received 10.07.2026
Accepted 19.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 37.013
DOI 10.25726/y7296-6165-4479-p
EDN DPJSYZ
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

Most Chinese research focuses on the analysis of learning algorithms in mobile applications designed for memorizing foreign language vocabulary and on testing their effectiveness. In contrast, this study examines the coverage of professional mechanical engineering vocabulary in four different top-rated Chinese language learning applications: Momo, Baicizhan, Bubei and Shanbei. The material consisted of 30 selected lexical units distributed across five categories: basic terms, polysemantic words, abbreviations, compound words and derivatives. The article also investigates the presence of compound words, derivatives, polysemantic words in their technical meanings, and abbreviations. The study reveals significant gaps in the coverage of professional vocabulary: abbreviations and derivatives were not included in any of the applications, while the technical meanings of polysemantic words are presented inaccurately. The author substantiates the need to improve the vocabulary databases of Chinese top-rated language learning applications, taking into account the professional lexical needs of mechanical engineering students, and offers methodological recommendations for teachers, students and developers of language applications.

Keywords

mobile language applications, digital tools, professional lexical competence, English for mechanical engineering, MALL (mobile-assisted language learning), Chinese learners.

References

1. Volkov Yu.A., Dronova N.A., Yashina Yu.V., Savelieva M.N. Comparative analysis of mobile applications for teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties with an emphasis on the trajectory of mastering vocabulary, grammar and professionally oriented terminology // Education Management Review. 2025. № 12-1. pp. 110-119.
2. Danilina Yu.S., Debriyan E.A. Features of word composition and semantic derivation as a way of term formation (on the material of English mechanical engineering terminology) // Science of Man: Humanitarian Studies. 2014. № 3 (17). pp. 158-162.
3. Dorodneva N.V., Zolnikova N.N. The use of mobile applications for the formation of students' lexical skills in foreign language lessons // Modern Problems of Science and Education. 2022. № 1. pp. 1-8.
4. Dumachev L.L. The use of mobile applications for the development of foreign-language lexical skills of students in a non-linguistic university // International Student Scientific Bulletin. 2017. № 1. p. 38.
5. Iskakova D.K. The use of educational applications in teaching English // Young Scientist. 2021. № 21 (363). pp. 391-393.
6. Kopylova N.A., Otsokov Sh.A., Slepneva M.A. Mobile support of foreign-language professional education in a specialized field // World of Science, Culture, Education. 2025. № 1 (110). pp. 38-40.
7. The Ministry of Education of the People's Republic of China. The List of Higher Education Institutions in China (as of June 20, 2024) // news.eol.cn. 2024.
8. Morozova O.A., Ilaeva R.A. The effectiveness of using mobile technologies in the process of teaching English // Problems of Modern Pedagogical Education. 2018. № 59 (2). pp. 256-259.
9. Kharlamova O.Yu., Zherebkina O.S. Methods of teaching professionally oriented vocabulary to students of non-linguistic universities // Topical Problems of Modern Education: Experience and Innovations. Scientific and Practical Conference. Part 2 (December 21-22, 2022, Ulyanovsk). Ulyanovsk, 2022. pp. 360-364.
10. Jiang Y. Extraction and application of high-frequency core vocabulary in mechanical engineering English // Technical Innovation. 2021. pp. 43-44.

11. Li Y.X. A study on word memorization methods of mainstream vocabulary apps – taking Baicizhan, Zhimi Beidanci and Momo as examples // Journal of Science, Technology and Education. 2019. № 3. pp. 175-176.
12. Liao F.M. Linguistic features and translation strategies of English for mechanical engineering // Journal of Changsha University. 2010. № 1. pp. 123-125.
13. Ren L., Li J. A brief analysis of professional English vocabulary in mechanical industry // Machinery Manufacturing and Automation. 2012. Vol. 41. № 4. pp. 96-98.
14. Shi P. Professional English in mechanical engineering. 22nd ed. Harbin: Harbin Institute of Technology Press, 2024. 398 p.
15. Wang Y., Wang P. Characteristics and translation methods of English for mechanical engineering // Gansu Science and Technology. 2008. № 4. pp. 179-180.
16. Wang Y. A study on influencing factors of university students' behavioral intention to use AI technology for mobile English vocabulary learning // Informatization of Education. 2023. № 5. pp. 72-80.
17. Xiao F. English for mechanical engineering. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2022. 157 p.
18. Yang J.H. Discussion on English vocabulary memorization strategies based on AI-assisted learning // Modern English. 2024. № 22. pp. 74-76.
19. Zang L. Brief discussion on language characteristics and learning strategies of English for mechanical engineering // Journal of Taiyuan Urban Vocational College. 2017. № 5. pp. 148-149.
20. Zhang H., Liu L. Research on college English mobile learning from the perspective of constructivism theory // New West. 2019. № 20. pp. 149-150.
21. Zhang Y., Ni B.W. Analysis of English vocabulary in mechanical engineering // China High-Tech Enterprises. 2008. № 24. p. 339.

Развитие цифровизации медицинского образования

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

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 06.07.2026
Принята 20.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 371.3:378.14.015.62
DOI 10.25726/d2830-9362-6008-e
EDN DQIJWO
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Сегодня во всем мире цифровые технологии помогают в решении проблем в здравоохранении. Они необходимы в достижении национальных стратегических целей. Развитие технологий мобильного здравоохранения, электронных медицинских карт, аналитики и телемедицины обуславливает эволюцию системы подготовки медицинских кадров. Необходимость наличия у выпускников медицинских вузов знаний о новых тенденциях и возможностях информационно-технического сопровождения медицинской деятельности привели не только к пересмотру рабочих программ для студентов младших курсов (в первую очередь, при изучении медицинской информатики), но и введению дополнительных объемов на выпускных курсах – с 2017 года в КубГМУ началось преподавание дисциплины «Административно-правовое регулирование медицинской деятельности». Характерная для образовательных стандартов третьего поколения связка «знания-умения-навыки» сегодня трансформируется в новую модель «знания-умения-отношения». Появление двух новых элементов обусловлено цифровой трансформацией – на рынке труда у соискателей востребованы мягкие навыки и ИИ грамотность. На данный момент отсутствует единая нормативная база, регулирующая активное использование ИИ в образовательном процессе. Для качественного и безопасного внедрения ИИ необходима работа по утверждению этических стандартов, обеспечению прозрачности алгоритмов и повышению цифровой грамотности, как студентов, так и преподавателей. Основная цель обновления Рабочих программ дисциплин – гибкое реагирование на изменения ситуации на рынке труда, ориентация на текущие потребности работодателей, учет новых достижений науки и медицины. В КубГМУ рабочие программы ежегодно пересматриваются и дополняются. В статье приведен обзор примеров обновления рабочих программ дисциплин в соответствии с тенденциями технологической трансформации здравоохранения.

Ключевые слова

цифровое здравоохранение, Бережливая поликлиника, единая государственная информационная система, искусственный интеллект, рабочая программа дисциплины, электронная медицинская карта.

Введение

Парадокс процесса внедрения новых технологий в образовательный процесс в медицинском вузе заключается в том, что, с одной стороны, технологии внедряются с опозданием (как правило, до этого момента они уже активно используются в других отраслях), а с другой стороны – для повышения качества и доступности медицинской помощи эти технологии внедряются и тиражируются за меньший срок. Рассмотрим примеры такого феномена.

Разработанная на автомобильных заводах сначала Г. Форда (1913 год), а затем и К. Тойода (1933 год) система оптимизации всех процессов сборки готового изделия и минимизации затрат стала основой концепции Lean production (1980-е годы). Начиная с 1990-х годов концепция «Бережливое производство» (LEAN) стала применяться и в медицине. В 2006 году состоялась первая в Евросоюзе конференция по проблеме внедрения бережливых технологий в сфере здравоохранения. Первый российский форум «Бережливое производство для России» проходил 6-7 июня 2006 года в Екатеринбурге. Его участниками были представители автомобильной отрасли (Арженцов, 2018; Вумек, 2022).

В октябре 2016 года в шести поликлиниках трех регионов стартовал пилотный проект «Бережливая поликлиника». В 2017 году был утвержден паспорт приоритетного проекта «Создание новой модели медицинской организации, оказывающей первичную медико-санитарную помощь». В 2018 году новые формы управления применяли уже 2,2 тыс. поликлиник в 52 субъектах С 2019 года приоритетный проект стал частью одного из восьми федеральных проектов национального проекта «Здравоохранение» – «Развитие системы оказания первичной медико-санитарной помощи». В результате для пациентов стало проще записаться на прием к врачу, сократилось время нахождения в медицинском учреждении; у врачей сократился объем бумажной работы и появилось больше времени на общение с пациентом; повысились доступность и качество медицинской помощи (Федеральный проект «Бережливая поликлиника», 2019).

Логичным продолжением стало и соответствующее изменение в образовательном процессе: были пересмотрены рабочие программы дисциплин, включено изучение основ бережливого производства, на старших курсах добавлено практическое освоение Lean-технологий, для обеспечения реализации проекта «Бережливый вуз» в КубГМУ был создан учебный центр «Фабрика процессов» и центр бережливых технологий (Аджиенко, 2021).

Начиная с 1990-х годов в большинстве экономически активных стран начали активно обсуждать и принимать первые стратегии по формированию информационного общества, развитию интернета, электронных услуг, цифровой экономики. Положительные результаты этих мероприятий стали ориентиром для других стран в разработке собственных национальных программ.

В нашей стране учли этот опыт и начиная с 2017 года были определены основные стратегические направления развития. Основная цель «Стратегии развития информационного общества РФ на 2017-2030 годы» в создании условий для формирования общества знаний. Ключевые приоритеты стратегии: развитие информационной инфраструктуры, формирование безопасного информационного пространства, создание и продвижение российских ИКТ-технологий, а также использование цифровых решений как технологической основы для развития страны. Одной из ключевых целей программы «Цифровая экономика Российской Федерации» стало обеспечение населения и социально значимых организаций качественным доступом в интернет. Реализация в период 2018-2024 годов федерального проекта «Информационная инфраструктура» обеспечила доступ в Интернет всем медицинским организациям – к началу 2019 года он был уже у 96,5% учреждений здравоохранения, из которых 86,5% вели свой веб-сайт или страницу, 36% пользовались облачными сервисами (Аксенова, 2020).

Проект способствовал обеспечению равенства граждан доступом к современным цифровым услугам, дистанционному образованию и телемедицине. Однако в других отраслях экономики цифровые

технологии в этот период не просто внедрялись, а уже активно использовались. Так, например, 15-16 сентября 2016 года в Москве проходил Международный саммит «HR – Digital 2016», разделенный на 4 потока (Нагибина, 2017; Международный саммит HR Digital, 2016):

1. Digital-рекрутинг – обсуждались процессы автоматизации процесса рекрутинга при помощи различных digital-инструментов, снижения затрат при массовом подборе персонала и возможностях прогнозирования успешности кандидатов;
2. HR-аналитика – обсуждались вопросы аналитики больших баз данных для принятия решений;
3. HR-branding – обсуждалось изменение традиционных подходов к HR-бренду в эпоху digital, использование новых технологии сбора и анализа данных, оценки эффективности работы с брендом работодателя;
4. Comp & Ben – обсуждались предложения работодателей и желания соискателей в новой экономической реальности, тренды в оплате труда и организация бюджетного процесса.

В 2019 году была утверждена Стратегия развития здравоохранения в Российской Федерации на период до 2025 года. Она предполагала совершенствование функционирования единой государственной информационной системы в сфере здравоохранения (ЕГИСЗ) и создание единого цифрового контура. Пандемия COVID-19 обусловила необходимость оперативного доступа к информации и, в первую очередь, к информации о медицинских кадрах. По сути, с 2019 года началась HR-аналитика в здравоохранении при помощи различных digital-инструментов.

В период COVID-19 трансформация бизнеса за счет автоматизации и цифровизации обусловленная ограничительными карантинными мероприятиями проходила очень быстро – логистика, транспортировка, онлайн-заказы, работа с клиентской базой вышла на новый уровень. В этот же период происходила трансформация в подготовке медицинских кадров. Нужно было не просто адаптировать работу системы здравоохранения под новые условия – внедрять цифровой документооборот (выдачу электронных листков нетрудоспособности, рецептов), проводить телемедицинские консультации, автоматизировать запись на прием к врачу – но и адаптировать образовательный процесс: переводить занятия в формат онлайн, отрабатывать практические навыки не с пациентами, а с применением симуляционного оборудования, осваивать приемы работы с базами данных и регистрами пациентов. За считанные недели в системе здравоохранения были опробованы и внедрены цифровые инструменты. Результатом стала успешная борьба с коронавирусом, спасенные жизни пациентов и снятие ограничительных мер (Редько, 2022).

Накопленный опыт стал основой для медицинских вузов в модернизации образовательного процесса: на следующий учебный год в КубГМУ были утверждены изменения и дополнения к рабочим программам дисциплин с расширением изучения диджитал-технологий в медицине, пересмотрена система проведения лекций (на старших курсах часть переведена в дистанционный формат), модернизирована работа центра практических навыков.

Материалы и методы исследования

Проведен анализ литературных источников, изучены Методические рекомендации, нормативные акты, изучены разработки отечественных и зарубежных специалистов по разработке и внедрению цифровых инструментов, проведен анализ реализуемых проектов по повышению качества медицинского образования.

Результаты и обсуждение

Первые попытки цифровизации медицинских данных на постсоветском пространстве начались с 1990-х годов, когда закупались импортные медицинские информационные системы, а в университетах создавались пилотные проекты электронных регистратур. Однако настоящий прорыв произошёл после принятия Федерального закона № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» в 2011 году. В нём была утверждена концепция ЕГИСЗ, которая стала основой для цифровых решений.

Президентом и Правительством Российской Федерации в 2013 году была поставлена задача создания Государственной информационной системы персонифицированного учета в здравоохранении. Для ее выполнения началась разработка электронных медицинских карт и 11 ноября 2013 года Минздравом был утвержден документ «Основные разделы электронной медицинской карты». При этом долгое время информацию продолжали дублировать на бумаге. Соответственно и студенты медицинских вузов в основном учились вести документацию по-прежнему в бумажном варианте и только на занятиях по медицинской информатике отводилось время для изучения электронных документов.

Принятый 21 июля 2014 года Федеральный закон № 242-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части уточнения порядка обработки персональных данных в информационно-телекоммуникационных сетях» заложил правовую основу для работы с цифровыми подписями и обработки персональных данных в электронном виде. С этого года стали появляться первые пилотные проекты медицинских информационных систем (МИС) в клиниках Москвы и Санкт-Петербурга, что можно считать отправной точкой повсеместного внедрения технологии.

Министерство здравоохранения РФ в 2016 году во исполнение п. 20 Плана мероприятий («дорожная карта») по развитию ЕГИСЗ в 2015-2018 годах направило утвержденные Методические рекомендации по обеспечению функциональных возможностей медицинских информационных систем медицинских организаций для учета и использования в работе. С 2017-2018 годов началось масштабирование. От выпускников медицинских требовалось умение работать с МИС, соответственно потребовались изменения в рабочих программах, тематике практических занятий.

Несмотря на общий тренд, регионы самостоятельно исходя из имеющихся ресурсов определяли график внедрения электронных карт. Одним из первых стал Санкт-Петербург, где с 2016 года крупнейшие университетские больницы начали вести двойную форму учёта (бумажные и цифровые записи). В КубГМУ в 2017 году для студентов выпускных курсов началось преподавание дисциплины «Административно-правовое регулирование медицинской деятельности», один из разделов которой был посвящен изучению информационно-технического сопровождения медицинской деятельности.

Таблица 1. Фрагмент рабочей программы дисциплины «Административно-правовое регулирование медицинской деятельности», п. 3.2.1. Содержание разделов (модулей) дисциплины

п/№	№ компетенции	Наименование раздела учебной дисциплины	Содержание раздела в дидактических единицах (темы разделов, модульные единицы)
5	ОК-1; ОК-5; ОК-8; ОПК-1; ОПК-2; ОПК-3; ОПК-4; ОПК-5; ОПК-6; ПК-8; ПК-14; ПК-15.	Информационно-техническое сопровождение медицинской деятельности.	Информационные технологии в здравоохранении. Политика в области информатизации здравоохранения. Основные критерии уровня готовности к электронному здравоохранению. Автоматизированная система управления. Основные принципы создания единого информационного пространства. Информационно-техническое сопровождение медицинской деятельности (получение и анализ статистической информации, формирование сводных отчетов, электронный документооборот).

К 2020 году более 70% поликлиник в крупных городах уже внедрили часть функционала, касающегося цифровых записей на приём и архивов лабораторных данных. Распространение ЕГИСЗ шло неравномерно. Время запуска зависело от наличия инфраструктуры, выделенных серверных мощностей и программного обеспечения, совместимого с фондом ОМС. К 2022 году появился единый технологический фундамент, который позволил дальше развивать цифровые сервисы в здравоохранении. Интеграция с порталом Госуслуг позволила врачам и пациентам могли получать

сервисы онлайн, расширилась Федеральная электронная регистратура – подсистема помогающая в реальном времени управлять потоками пациентов, обмениваясь данными с медорганизациями и региональными системами. На конгрессе «Национальное здравоохранение» 2 декабря 2023 года Министр здравоохранения М.А. Мурашко сообщил, что с 2024 года переход на электронные медицинские карты (ЭМК) будет обязателен. Это значительно ускорило цифровую трансформацию российского здравоохранения (В 2024 году ЭМК станут обязательны для клиник, 2023).

Все эти изменения отражались на преподавании дисциплин в КубГМУ, в рабочие программы вносились соответствующие изменения. Цифровые инструменты, используемые при освоении компетенции в рамках дисциплины фиксировались в протоколах изменений и дополнений к рабочим программам.

Таблица 2. Фрагмент протокола дополнений и изменений к рабочей программе дисциплины «Административно-правовое регулирование медицинской деятельности» на 2022-2023 учебный год

Предложение о дополнении или изменении к рабочей программе	Содержание дополнения или изменения к рабочей программе
Дополнить п. 3.2. рабочей программы Содержание разделов (модулей) дисциплины «Административно-правовое регулирование медицинской деятельности» Разделы учебной дисциплины и компетенции, которые должны быть освоены при их изучении	В п 3.2 в раздел «Нормативно-правовые аспекты кадрового обеспечения системы здравоохранения в Российской Федерации.» добавлены дидактические единицы: Применение диджитал-технологий в медицине Совершенствование функционирования единой государственной информационной системы в сфере здравоохранения (ЕГИСЗ) и создание единого цифрового контура в здравоохранении. в раздел «Административно-правовое обеспечение деятельности участкового врача-терапевта поликлиники» добавлены дидактические единицы: Электронные больничный лист; Сквозные технологии Яндекс-документ; Google – таблицы. В раздел «Организация деятельности участкового врача-терапевта поликлиники» добавлены дидактические единицы: Базы цифровых статистических данных на сайтах Минздрава России и Минздрава Краснодарского края. В раздел «Современное состояние и тенденции развития информационно-технического сопровождения медицинской деятельности.» добавлены дидактические единицы: Внедрение цифровых технологий в здравоохранении. Проведение государственных закупок и размещение информации о госзакупках для государственных нужд на сайте Министерства здравоохранения: Сервис электронного взаимодействия с ФСС РФ «Социальный электронный документооборот» (СЭДО), Реестр СМО на сайте Территориального фонда ОМС.

Технологическая трансформация здравоохранения – это мировой тренд. По данным агентства Statista объем мирового рынка цифровой медицины (Digital Health) в 2019 году достиг 106 млрд долл. США и по прогнозу к 2026 году вырастет до 639 млрд долл. США (Аксенова, 2020). Главные преимущества цифровизации для систем здравоохранения представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Преимущества цифровизации для здравоохранения (составлено авторами)

Реализация в период 2019-2024 годов Национального проекта «Образование» включала 4 основных направлений развития: обновление содержания системы образования, создание необходимой современной инфраструктуры, подготовка профессиональных кадров, повышение их квалификации, создание наиболее эффективных механизмов управления сферой образования (рис. 2). Также в задачи проекта входило формирование современной и безопасной цифровой образовательной среды, развитие цифровых сервисов и контента.



Рисунок 2. Взаимосвязь национального проекта «Образование» с другими национальными проектами, реализуемыми в Краснодарском крае (О комплексном подходе к реализации национального проекта «Образование» в Краснодарском крае 2019-2024, 2019)

В период пандемии COVID-19 для медицинских вузов наличие цифровой образовательной среды стало залогом непрерывности образовательного процесса и подготовки квалифицированных медицинских кадров.

Цифровая образовательная среда – это совокупность условий для реализации образовательных программ с применением цифровых технологий, обеспечивающая равный доступ независимо от места проживания обучающихся. В период пандемии студенты находились в различных населенных пунктах и должны были иметь равный доступ к учебным материалам. В КубГМУ этот доступ обеспечивал портал дистанционного обучения mdls, где размещались методические пособия, учебные материалы, записи трансляций лекций, обеспечивалась возможность контроля усвоения информации посредством выполнения тестовых заданий. Полученный положительный опыт организации учебного процесса в этот период стал основой для дальнейшего совершенствования учебного процесса.

Подготовка молодых высококвалифицированных медицинских специалистов должна соответствовать современным реалиям. Как отмечает научный руководитель Института региональных проблем Д.А. Журавлев, большинство медиков в сельской местности – это специалисты старшего возраста, на смену которым должна приходить молодежь. За их плечами не только современные знания и навыки, но и умение работать с новым оборудованием и на новом ПО, реализовывать новые инициативы (Редько, 2026).

В октябре 2024 года Министр здравоохранения М.А. Мурашко поручил: «Обеспечить включение в профессиональные образовательные программы современных подходов к организации медицинской помощи, принципов организации первичного звена, цифровизации, применения бережливых технологий... Обеспечить внедрение в работу образовательных организаций инцидент-менеджмента» (Поручение Министра здравоохранения Российской Федерации № 155, 2024).

Имплементация поручений министра здравоохранения РФ М.А. Мурашко в преподавание дисциплины Административно-правовое регулирование медицинской деятельности представлена на рисунке 3.



Рисунок 3. Имплементация поручений министра здравоохранения в преподавание дисциплины Административно-правовое регулирование медицинской деятельности (составлено авторами)

Можно выделить основные направления изменений в традиционной:

– акцент на профилактику и благополучие,

– вовлеченность потребителей медицинских услуг,

– переход от диагностики и лечения заболеваний к сохранению здоровья и активного долголетия.

Сегодня понятие «здоровье» человека включает психическое, социальное и духовное благополучие. Развитие технологий ранней диагностики и превентивной медицины и одновременно изменение потребительского поведения, сместили акцент здравоохранения на профилактику заболеваний, доступность медицинской помощи и обеспечение благополучия пациента. Сами пациенты все больше вовлекаются в заботу о своем здоровье. В этом им помогают современные технологические инструменты. Интероперабельные данные (которые могут беспрепятственно обмениваться и правильно интерпретироваться разными информационными системами) и IT-платформы обеспечивают врачам и пациентам доступ к информации, помогающей принимать взвешенные решения. Современная концепция медицины, известная как «4П-медицина», строится на четырех ключевых подходах:

– персонализированная (Personalized) медицина – учет индивидуальных особенностей пациента (генетика, образ жизни, биомаркеры) для подбора оптимальной профилактики и лечения;

– прогностическая (Predictive) медицина – предсказание риска развития заболеваний еще до появления симптомов;

– профилактическая (Preventive) медицина – предупреждение заболеваний через раннюю диагностику, изменение образа жизни;

– партисипативная (Participatory) медицина – совместная работа врача и пациента, его активное и ответственное участие в лечебном процессе и внимание к своему здоровью.

В 2010 году к 4 основным подходам добавилась Прецизионность (Precision) – высокая точность в медицине. Точность достигается путем интеграции максимального числа данных о пациенте. Сегодня у медицинских специалистов появился новый инструмент, разрабатывающий персонализированный подход к пациентам и обеспечивающий высокую точность – Искусственный интеллект (ИИ) – техническая система, способная решать поставленные задачи, адаптируясь под внешние факторы.

Первые публикации по применению технологий ИИ для решения задач здравоохранения появились в научной медицинской литературе еще в 1950-х годах, начиная с 2017 года отмечен рост публикаций, посвященных применению различных технологий ИИ, включая машинное обучение (Гусев, 2023).

ИИ анализирует медицинские изображения (рентген, КТ, МРТ, гистологические снимки), лабораторные результаты, генетические данные, истории болезни и умеет находить в огромных массивах информации скрытые паттерны, которые врач может упустить. Так при анализе КТ грудной клетки алгоритм показал чувствительность 94% – то есть пропустил всего 6% случаев, что сопоставимо или превосходит опытных радиологов (ИИ в диагностике по медицинским изображениям, 2026). В дерматологии системы на основе ИИ успешно помогают классифицировать кожные заболевания по фотографиям (Кошечкин, 2024).

ИИ способен замечать микроскопические изменения в тканях, плотности, текстуре – то, что человек при рутинном осмотре может пропустить. Например, IBM Watson Health помогает обнаружить мелкие очаги в лёгких на ранних стадиях рака. Система Google DeepMind уловила минимальные изменения на снимках глазного дна (что важно для диагностики диабетической ретинопатии и глаукомы).

Анализируя не только медицинские изображения, но и другие данные пациента (образ жизни, факторы риска), ИИ помогает не только выстраивать индивидуальные модели риска развития заболеваний, но и моделировать прогрессирование заболеваний. Однако, как отмечают эксперты, появляется этическая дилемма – компромисс между точностью прогнозирования и конфиденциальностью пациентов.

ИИ активно используется для интеграции генетических, молекулярных и других клинических данных пациента на основе которых может рекомендовать наиболее эффективные и безопасные персонализированные методы лечения, минимизируя вероятность побочных эффектов и повышая вероятность успешного исхода лечения (Цитцер, 2025).

Не удивительно, что ИИ быстро завоевал позиции в медицинском образовании, предлагая практические решения по анализу больших данных, моделированию ситуаций, индивидуализации обучения. По данным обзоров последних лет, в образовательных платформах всё шире применяются адаптивные системы, основанные на машинном обучении, и самообучающиеся инструменты.

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).

«Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года» определила в том числе основные задачами развития ИИ в сфере здравоохранения. Среди них: обеспечение безопасности применения технологий ИИ, поддержка научных исследований и разработок технологий ИИ, повышение уровня ИИ-компетенций, стимулирование внедрения технологий ИИ.

В 2024 году распоряжением Правительства РФ утверждено Стратегическое направление цифровой трансформации здравоохранения. Ускоренный переход в здравоохранении на новые управленческий и технологический уровни посредством полного цифрового преобразования будет способствовать достижению технологического суверенитета и долгосрочному устойчивому социально-экономическому развитию страны. Внедрение решений на основе ИИ является приоритетной задачей – к 2030 году все медицинские организации государственной системы здравоохранения РФ должны обеспечить последовательное увеличение числа используемых МИ с ИИ (не менее двенадцати) (Мурашко, 2025).

Сегодня активно обсуждается интеграция ИИ в образовательные стандарты. Разрабатываются программы внедрения ИИ в клиническую практику и подготовку медицинских кадров. В ежегодное обновление рабочих программ в КубГМУ также были включены вопросы внедрения ИИ.

Ключевые тренды и векторы изменений в обновлении рабочих программ на 2026-2027 годы:

1. Цифровизация образования и подготовки кадров

– Внедрение медицинских информационных систем (МИС), электронных медицинских карт (ЭМК), онлайн-записи и автоматизированного учёта обращений;

– Использование искусственного интеллекта (ИИ) в диагностике, анализе данных и поддержке принятия клинических решений;

– Развитие телемедицины, дистанционного мониторинга пациентов и цифрового диспансерного наблюдения;

– Применение симуляционных центров с использованием макетов пациентов и технологий виртуальной реальности для отработки навыков;

– Онлайн-платформы и вебинары как часть образовательного процесса.

2. Практико-ориентированность программ:

– Совершенствование программ подготовки обучающихся с акцентом на практическую подготовку;

– Развитие индивидуальных образовательных траекторий, которые позволяют студентам определиться с узкой специализацией в процессе обучения;

– Расширение практики (распределенная форма и /или в процессе обучения).

3. Междисциплинарный подход:

– Интеграция знаний – медицина, ИТ, инженерия, биотехнологии и др.

– Подготовка специалистов, которые смогут не только применять передовые технологии, но и разрабатывать их.

ИИ сегодня находит широкое применение в здравоохранении. Еще одно направление – это обеспечение новых инструментов и решений для эффективного управления медицинской организацией в условиях быстро меняющихся требований рынка. ИИ стал ключевым фактором современной трансформации методов менеджмента. Этот опыт сегодня используется в здравоохранении. Вопрос уже стоит не о том, заменит ли нейросеть человека, а о том, как грамотно интегрировать новые возможности в разные этапы бизнес-процессов. Дисциплина «Административно-правовое регулирование

медицинской деятельности» изучается на выпускных курсах, этому предшествует изучение экономико-управленческого блока дисциплин. Таким образом обеспечивается преемственность и логическое выстраивание процессов управления медицинской организацией. Аспекты применения ИИ в управлении медицинской организацией включены в рабочие программы соответствующих дисциплин (табл. 3).

Таблица 3. Пример дополнений и изменений к рабочим программам дисциплин в КубГМУ на 2026-2027 учебный год

Дисциплина	Предложение о дополнении или изменении к рабочей программе	Содержание дополнения или изменения к рабочей программе
Административно-правовое регулирование медицинской деятельности	Дополнить п. 3.2. рабочей программы Содержание разделов (модулей) учебной дисциплины «Административно-правовое регулирование медицинской деятельности»	В п 3.2 Содержание раздела в дидактических единицах (темы разделов, модульные единицы) дополнить раздел 6. «Современное состояние и тенденции развития информационно-технического сопровождения медицинской деятельности.» включить изучение преимуществ и рисков практического применения искусственного интеллекта в управление здравоохранением.
Экономика	Дополнить п. 3.2. рабочей программы Содержание разделов (модулей) дисциплины «Экономика»	В п 3.2 Содержание раздела в дидактических единицах (темы разделов, модульные единицы) дополнить раздел 5. «Микроэкономика. Фирма» в теме «Менеджмент и маркетинг. Управление предприятием» включить изучение преимуществ и рисков AI-менеджмента в организации
Основы менеджмента	Дополнить п. 3.2. рабочей программы Содержание разделов (модулей) дисциплины «Основы менеджмента»	В п 3.2 Содержание раздела в дидактических единицах (темы разделов, модульные единицы) дополнить раздел 13. «Управление трудовыми ресурсами организации» в теме «Управление трудовыми ресурсами организации» включить изучение возможностей применения алгоритмов ИИ в анализе резюме соискателей
Медицинская информатика	Дополнить п. 3.5 «Название тем практических занятий и количество часов по семестрам изучения учебной дисциплины «Медицинская информатика» рабочей программы.	В п 3.5 изменена тематика практического занятия «Информационные системы для управления здравоохранением территориального уровня» на «Автоматизация процессов управления здравоохранением на территориальном уровне с использованием ИИ-технологий и современных МИС»

Заключение

Цифровые технологии существенно повышают эффективность работы медицинских организаций за счет оптимизации использования имеющихся ресурсов, повышения эффективности менеджмента, внедрения новых цифровых сервисов для пациентов. Как показывает мировая практика, правительственные структуры играют активную роль в продвижении политики цифровой трансформации. Указ Президента РФ № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской

Федерации» задает вектор развития цифровой экономики в том числе в медицине и социальной сфере. Наиболее перспективной является реализация программы «Национальное развитие цифровой экономики Российской Федерации», включающей развитие ИИ. В рамках стратегического направления цифровой трансформации здравоохранения сегодня выполняется приоритетная задача по внедрению решений на основе ИИ.

Соответственно, образовательный процесс должен обеспечивать подготовку высококвалифицированных кадров, готовых к работе в медицинских организациях в меняющихся условиях. Дидактика и методическое обеспечение должны эволюционировать и учитывать новые тренды и изменения в обществе. В современной педагогике активно используются наработки промышленности, сферы маркетинга и достижения диджитализации. Их грамотное применение помогает не только сформировать актуальный контент, но и мотивировать обучающихся.

В КубГМУ ежегодно актуализируются рабочие программы дисциплин, на следующий учебный год заложено изучение аспектов применения ИИ в здравоохранении. Использование ИИ в образовательном процессе открывает новые возможности для формирования у студентов ключевых компетенций, соответствующих вызовам цифрового общества. Проведённый литературный обзор и анализ практических кейсов демонстрируют перспективность интеграции ИИ и ключевые направления развития.

Важно учитывать, что для успешной цифровизации необходимо не только техническое, но и методическое сопровождение, постоянное повышение квалификации преподавателей и методистов, обновление образовательных стандартов. Перспективными направлениями являются создание единой нормативной базы, унификация преподавания, преемственность и развитие междисциплинарных связей.

Список литературы

1. Аджиенко В.Л., Алексеенко С.Н., Васильева Г.Н., Верменникова Л.В., Веселова Д.В., Гайворонская С.А., Давыдова Н.С., Железнов Л.М., Кодониди М.И., Кузнецова Т.А., Леухова М.Г., Мазунина С.Д., Мерзлякова Г.В., Плетнева Т.В., Просеков А.Ю., Чабанец Е.А., Челомбитко А.Н. Бережливое управление в вузе: от целеполагания и бережливых проектов к выстраиванию системы обучения: коллективная монография. Киров, 2021. 158 с.

2. Аксенова Е.И., Горбатов С.Ю. Цифровизация здравоохранения: опыт и примеры трансформации в системах здравоохранения в мире. Москва: НИИОЗММ ДЗМ, 2020. 44 с.

3. Арженцов В.Ф. Применение принципов бережливого производства в медицине // Управление качеством в здравоохранении. 2018. № 1. С. 14-18.

4. В 2024 году ЭМК станут обязательны для клиник // misegisz.ru. 2023.

5. Вумек Дж.П., Джонс Д.Т. Бережливое производство. Как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании. Москва: Альпина Паблишер, 2022. 472 с.

6. Гусев А.В., Шарова Д.Е. Этические проблемы развития технологий искусственного интеллекта в здравоохранении // Общественное здоровье. 2023. № 1. С. 42-50.

7. ИИ в диагностике по медицинским изображениям: не просто «помощник», а новый уровень точности // Курганский областной противотуберкулезный диспансер // koptd45.gosuslugi.ru. 2025.

8. Кошечкин К.А., Хохлов А.Л. Этические проблемы внедрения искусственного интеллекта в здравоохранении // Медицинская этика. 2024. Т. 12. № 1. С. 12-19.

9. Международный саммит HR Digital 2016 // HeadHunter. Официальный сайт. 15-16.09.2016. URL: https://krasnodar.hh.ru/article/hrdigital2016

10. О комплексном подходе к реализации национального проекта «Образование» в Краснодарском крае 2019-2024. Куратор А.А. Минькова. Руководитель проекта Е.В. Воробьева. Краснодар, 2019. 24 с.

11. Мурашко М.А., Ваньков В.В., Панин А.И., Артемова О.Р., Матвиенко А.В., Гусев А.В., Васильев Ю.А., Владзимирский А.В. Внедрение технологий искусственного интеллекта в здравоохранении России: итоги 2024 года // Национальное здравоохранение. 2025. Т. 6. № 3. С. 6-19.

12. Нагибина Н.И., Щукина А.А. HR-Digital: цифровые технологии в управлении человеческими ресурсами // Науковедение. 2017. Т. 9. № 1.
13. Поручение Министра здравоохранения Российской Федерации № 155 от 24.10.2024 // garant.ru. 2024.
14. 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. 238-246.
15. Редько А.Н., Лебедева И.С., Звягинцев С.В., Оленская А.В. Педагогические технологии применения искусственного интеллекта на занятиях в медицинском вузе // Педагогический научный журнал. 2026. Т. 9. № 4. С. 62-70.
16. Федеральный проект «Бережливая поликлиника». Методические рекомендации // Министерство здравоохранения Российской Федерации, Государственная корпорация по атомной энергии «Росатом». 2019.
17. Цитцер Г.В. Системы ИИ в здравоохранении: от диагностики до персонализированного лечения // Молодой ученый. 2025. № 33 (584). С. 3-8.
18. Masters K. Artificial intelligence in medical education // Medical Teacher. 2019. № 41 (9). pp. 976-980.

Development of digitalization of medical education

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

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

Received 06.07.2026
Accepted 20.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 371.3:378.14.015.62
DOI 10.25726/d2830-9362-6008-e
EDN DQIJWO
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Today, digital technologies are helping solve healthcare problems worldwide. They are essential for achieving national strategic goals. The development of mobile health, electronic medical records, analytics, and telemedicine technologies is driving the evolution of medical personnel training. The need for medical graduates to understand new trends and opportunities in information technology support for medical practice has led not

only to revisions of undergraduate curricula (primarily in the study of medical informatics) but also to the introduction of additional courses in the final years. Since 2017, KubSMU has been teaching the course «Administrative and Legal Regulation of Medical Practice». The «knowledge-skills-abilities» linkage characteristic of third-generation educational standards is currently being transformed into a new «knowledge-skills-attitudes» model. The emergence of these two new elements is driven by digital transformation: soft skills and AI literacy are in high demand in the labor market. Currently, there is no unified regulatory framework governing the active use of AI in education. For the high-quality and safe implementation of AI, it is necessary to establish ethical standards, ensure the transparency of algorithms, and improve the digital literacy of both students and faculty. The main goal of updating the course curricula is to flexibly respond to changes in the labor market, focus on the current needs of employers, and incorporate new advances in science and medicine. At KubSMU, the course curricula are reviewed and updated annually. This article provides an overview of examples of course curricula updates in line with trends in the technological transformation of healthcare.

Keywords

digital healthcare, lean clinic, unified state information system, artificial intelligence, course curricula, electronic medical record.

References

1. Adzhienko V.L., Alekseenko S.N., Vasilyeva G.N., Vermennikova L.V., Veselova D.V., Gaivoronskaya S.A., Davydova N.S., Zheleznov L.M., Kodonidi M.I., Kuznetsova T.A., Leukhova M.G., Mazunina S.D., Merzlyakova G.V., Pletneva T.V., Prosekov A.Yu., Chabanets E.A., Chelombitko A.N. Lean management in a university: from goal setting and lean projects to building a training system: collective monograph. Kirov, 2021. 158 p.
2. Aksenova E.I., Gorbatov S.Yu. Digitalization of healthcare: experience and examples of transformation in healthcare systems around the world. Moscow: Research Institute for Healthcare Organization and Medical Management, 2020. 44 p.
3. Arzhentsov V.F. Application of lean manufacturing principles in medicine // Quality Management in Healthcare. 2018. № 1. pp. 14-18.
4. In 2024 electronic medical records will become mandatory for clinics // Medical Information Systems. 2023.
5. Womack J.P., Jones D.T. Lean thinking. How to get rid of waste and achieve prosperity in your company. Moscow: Alpina Publisher, 2022. 472 p.
6. Gusev A.V., Sharova D.E. Ethical issues in the development of artificial intelligence technologies in healthcare // Public Health. 2023. № 1. pp. 42-50.
7. AI in diagnostics based on medical images: not just an «assistant», but a new level of accuracy // koptd45.gosuslugi.ru. 2025.
8. Koshechkin K.A., Khokhlov A.L. Ethical issues of implementing artificial intelligence in healthcare // Medical Ethics. 2024. Vol. 12. № 1. pp. 12-19.
9. International summit HR Digital 2016 // krasnodar.hh.ru. 2016.
10. On an integrated approach to the implementation of the national project «Education» in Krasnodar Krai 2019-2024. Curator: A.A. Minkova. Project leader: E.V. Vorobyova // iro23.ru. 2019. 24 p.
11. Murashko M.A., Vankov V.V., Panin A.I., Artemova O.R., Matvienko A.V., Gusev A.V., Vasiliev Yu.A., Vladzimirsky A.V. Implementation of artificial intelligence technologies in Russian healthcare: results of 2024 // National Healthcare. 2025. Vol. 6. № 3. pp. 6-19.
12. Nagibina N.I., Shchukina A.A. HR-Digital: digital technologies in human resource management // Naukovedenie Online Journal. 2017. Vol. 9. № 1.
13. Instruction of the Minister of Health of the Russian Federation № 155 dated 24.10.2024 // garant.ru. 2024.

14. Redko A.N., Lebedeva I.S., Gubarev S.V. Digital technologies in medicine as a way to solve the problem of accessibility of medical care in the context of personnel shortages // Academy of Knowledge Bulletin. 2022. № 51 (4). pp. 238-246.

15. Redko A.N., Lebedeva I.S., Zvyagintsev S.V., Olenskaya A.V. Pedagogical technologies for using artificial intelligence in classes at a medical university // Pedagogical Scientific Journal. 2026. Vol. 9. № 4. pp. 62-70.

16. Federal project «Lean polyclinic». Methodological recommendations // Ministry of Health of the Russian Federation, State Atomic Energy Corporation «Rosatom». 2019.

17. Tsitzer G.V. AI systems in healthcare: from diagnostics to personalized treatment // Young Scientist. 2025. № 33 (584). pp. 3-8.

18. Masters K. Artificial intelligence in medical education // Medical Teacher. 2019. № 41 (9). pp. 976-980.

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Новая шкала трудности учебных предметов

Елена Николаевна Дзятковская
Доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник
Институт содержания и методов обучения
Москва, Россия
dziatkov@mail.ru
ORCID 0000-0003-3947-7490

Поступила в редакцию 14.07.2026
Принята 22.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 614.1:373.1:37.09
DOI 10.25726/g1987-2142-9758-e
EDN FGLWSB
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Представлены концептуальные основания обновления действующей в системе общего образования шкалы трудности учебных предметов, которая предназначена для гигиенического нормирования учебной нагрузки обучающихся. Разработанная гигиенистами в 1970-х годах шкала трудности учебных предметов опиралась на субъективное восприятие обучающимися трудности учебного предмета. В 2000-х годах она была дополнена эргономической характеристикой – субъективным восприятием обучающимися утомительности учебного предмета. Сегодня, в условиях существенных изменений в содержании, методах, средствах обучения и состоянии здоровья детского населения, встала задача обновления шкал трудности. Автор доказывает, что для этого необходимы не косметические изменения, а рефлексия методологии их конструирования: сохраняющийся медико-социологический характер действующих шкал представляется недостаточным для интегральной оценки влияния учебной нагрузки на здоровье и учебу современных школьников. С опорой на теорию систем предлагается трехкомпонентная модель шкалы трудности, воспроизводящая систему самоуправления сложных саморегулирующихся социоприродных систем. Мрдель включает основной контур управления (регулирующий доступность учебного материала для обучающегося и достижение образовательных результатов), адаптивный контур (регулирующий утомительность учебной работы и поддержание учебной работоспособности обучающегося), защитный контур (связанный с компенсацией трудности и утомительности учебного предмета посредством учебной мотивации обучающегося, умений самообразования, саморегуляции, самопомощи). Трехкомпонентная шкала трудности является аналогом природоподобного управления, которое отличается устойчивостью, надежностью и способностью к самокомпенсации возникающих перегрузок.

Ключевые слова

здоровье обучающихся, шкала трудности учебных предметов, критерии и индикаторы трудности учебного предмета, междисциплинарность, психологический, гигиенический, дидактический подходы к регуляции учебной нагрузки.

Работа выполнена в рамках Государственного задания № 073-00033-26-01 «Научное обоснование совершенствования шкалы трудности учебных предметов, изучаемых в рамках общего образования»

Введение

Тема исследования соответствует приоритетам научно-технологического развития Российской Федерации, определенным в Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации и утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145, в том числе в пункте ж): «возможность эффективного ответа российского общества на большие вызовы с учетом возрастающей актуальности синтетических научных дисциплин, созданных на стыке психологии, социологии, политологии, истории и научных исследований, связанных с этическими аспектами научно-технологического развития, изменениями социальных, политических и экономических отношений» (Указ Президента Российской Федерации, 2024).

В рамках ежегодного послания Федеральному Собранию 2024 года Президент Российской Федерации В.В. Путин поручил сократить учебную нагрузку обучающихся для устранения негативного влияния последствий утомления на здоровье школьников, а также на их отношение к учению и школе и успешность учебной деятельности.

Важным средством контроля и регуляции учебной нагрузки обучающихся является шкала трудности учебных предметов (Александрова, 2009; Кучма, 2009; Степанова, 2006). Она лежит в основе многих организационных решений школы, связанных с формированием школьного расписания, системой текущего, промежуточного и итогового контроля (Алентьева, 2017; Гигиеническая характеристика…, 2010). Шкала учитывается при определении структуры урока, чередовании разных видов деятельности, сочетании разных организационных форм обучения (очное, дистанционное, смешанное), может использоваться в целях предупреждения негативного влияния учебной нагрузки на здоровье и учебную работоспособность обучающихся, на отношение их к учению и к школе, в целом – на успешность учебной деятельности.

К началу XXI столетия общий ландшафт исследований влияния учебной нагрузки на здоровье обучающихся стал приобретать междисциплинарный характер. Установлена зависимость здоровья обучающихся не только от сложности и объема предлагаемых им учебных текстов, но и от совокупной образовательной нагрузки, прогрессирующей усталости обучающихся, школьной тревожности, от методов преподавания: репродуктивных, требующих формального запоминания и зубрежки, или развивающих, системно-деятельностных, обеспечивающих освоение способов познания окружающего мира, от ценностно-мировоззренческих установок поведения обучающихся, а также от их индивидуально-личностных особенностей, их учебной мотивации (Гигиеническая характеристика…, 2010; Финогенко, 2010). Отмечалось увеличение психофизиологической «цены» получаемых в школе знаний и умений, как ограничивающего фактора в здоровьесбережении и достижении учебных успехов школьников (Громбах, 1959; Дзятковская, 1998).

При этом существующие шкалы трудности учебных предметов, сохраняя медико-социологический, гигиенический характер, не успевают за происходящими быстрыми изменениями в содержании, методах, средствах обучения, его цифровизации. После десятилетия улучшения здоровья школьников в 2010-х годах начался обратный процесс. Увеличивается число предметов, характеризующихся низкой учебной мотивацией. Тревожат особенности воздействия учебной нагрузки на здоровье обучающихся в периоды возрастных кризисов, когда закладываются риски около 80% заболеваний взрослых людей, определяется репродуктивный потенциал страны на десятилетия вперед (Дзятковская, 2002; Кучма, 2009).

Для учета совокупности влияний средовых, психологических и педагогических (содержание, методы, организация обучения) факторов на учебу и здоровье обучающихся требуется разработка междисциплинарной (медико-психолого-педагогической) методологии обновления шкалы трудности учебного предмета.

Материалы и методы исследования

Целью исследования было обновление методологических оснований конструирования шкалы трудности учебного предмета. Решая эту проблему, мы исходили из многофакторности феномена трудности и утомительности учебного предмета для обучающегося. На основе изучения проблемы регуляции учебной нагрузки школьников в отечественной и зарубежной науке, а также собственного опыта научно-исследовательской и клинической практики автором исследования была обоснована необходимость разработки междисциплинарной, медико-психолого-педагогической методологии изучения и обновления взаимоотношений в системе «обучающийся – учебная нагрузка».

Междисциплинарный методологический подход востребует знания из педагогики, психологии, медицины, гигиены. Однако речь не идет об их суммировании. Проблема сохранения здоровья школьников в учебном процессе – проблема не только санитарно-гигиеническая, но и педагогическая, и психологическая, и медицинская, и социальная, и культурологическая, и экологическая, поэтому она не может быть решена путем оптимизации лишь отдельных сторон взаимодействия «обучающийся–учебная нагрузка».

Суть любой методологии междисциплинарности заключается в нахождении нового, общего для разных научных дисциплин объекта изучения, который выходит за рамки изучения каждой науки, но использует их методы и подходы для обобщения полученных результатов и выхода на новый, системный уровень интегрированного знания (Киященко, 2016). Именно такой уровень знаний необходим для определения допустимых границ интенсификации учебного процесса для обеспечения и учебной успешности, и учебной работоспособности, и здоровья обучающихся.

Гипотеза исследования заключалась в том, что методология междисциплинарности станет инструментом контроля и регуляции учебной нагрузки обучающихся, если будет учитывать не только трудность и утомительность учебных предметов для обучающихся, но и возможность их компенсации со стороны обратных связей в системе «обучающийся – учебная нагрузка» на основе учебной мотивации школьников, овладения ими способами самообразования и саморегуляции учебной работы как субъектами образования.

Философско-методологическими основаниями междисциплинарного подхода служила современная научная картина мира В.С. Степина, позволяющая исследовать сложные объекты в их целостности, синтезировать данные, полученные разными научными дисциплинами (Степин, 2011), такими как:

1. теория самоорганизации открытых саморегулирующихся систем (гомеостатика) (Горский, 2008),
2. культурно-антропологическая теория содержания образования, которая обосновывает содержание образования как исторически складывающуюся открытую самоорганизующуюся систему, имеющую два аттрактора – культуру и человека (Леднев, 1991; Рыжаков, 1999),
3. системно-деятельностный подход, позволяющий формировать у обучающих универсальные учебные действия и их комплексы, снижая долю репродуктивного обучения (Стрельцова, 2019),
4. а также знание разработчиками содержания образования основ нормальной и патологической физиологии детского возраста, психологии и нейропсихологии (Александров, 2009), адаптологии детского возраста (Вагапова, 2016), теории функциональных систем (Анохин, 1998; Брушлинский, 1999; Судаков, 1999), в которых междисциплинарный подход был конкретизирован по отношению к открытым саморегулирующимся системам разной природы, в том числе, к образовательным.

При разработке междисциплинарной методологии опирались также на сложившуюся теорию и практику санитарно-гигиенического нормирования учебного процесса (Александрова, 2009; Гигиеническая характеристика, 2010), принимали во внимание гигиеническую оценку школьных инноваций (Кучма, 2009), результаты изучения связи физиологического и психологического развития обучающего с успешностью учебы (Дзятковская, 1998), а также представления об эргономике учебного труда с точки зрения целостных механизмов психонейросоматической регуляции учебной работы

школьника и возможностей предупреждения дидактогенных расстройств здоровья обучающихся в разных системах обучения (Дзятковская, 2002).

Базой исследования выступали 50 общеобразовательных школ 15 регионов страны (как европейских, так и Сибири), обучающиеся 4-х, 8-х и 10 классов, общее число участников исследования – более 3500 школьников.

Результаты и обсуждение

Целью исследования выступала разработка методологии междисциплинарности контроля и регуляции учебной нагрузки на обучающихся в системе общего образования.

Опирались на гигиеническую оценку школьных инноваций (Кучма, 2009), на результаты изучения связи физиологического и психологического развития обучающего с успешностью учебы (Дзятковская, 1998). Принимали во внимание, что восприятие обучающимся учебного предмета как трудного может иметь как субъективные основания (отношение к учителю, низкая самооценка, влияние семьи, повышенная школьная тревожность, фрустрация потребности в достижении успеха), так и объективные основания, связанные со сложностью учебного материала, его объемом, изменениями в образовательных программах, методами преподавания, содержанием учебников. особенностями темпа индивидуального развития ребенка, естественным феноменом гетерохронности (неравномерности) созревания разных психических функций у обучающихся одного биологического возраста; с недостаточной индивидуальной сформированностью у обучающегося тех или иных познавательных функций, в силу чего феномен «трудного предмета» включается в схему патогенеза психосоматических расстройств у детей школьного возраста как стресс-реализующий фактор (Дзятковская, 1998).

Принимали во внимание, что на определение ранга трудности учебного предмета для обучающегося оказывают влияние особенности региона проживания, его культура и традиции, состав населения, уровень экономического развития и другие факторы. В субъектах страны различается уровень подготовки учащихся, квалификация учителей, материально-техническая база образовательных учреждений, что также влияет на эргономические показатели учебного процесса. В связи с этим, несмотря на использование единых федеральных стандартов и методических рекомендаций Роспотребнадзора, содержащих предложения по оптимизации учебной нагрузки с учётом санитарно-эпидемиологических требований, жёсткие ранги трудности предметов как обязательные для всех регионов не устанавливаются.

Учитывая эти факты, потребность в обновлении шкалы трудности учебных предметов мы связываем не столько с количественной, сколько с качественной характеристикой связей «обучающийся-учебная нагрузка», то есть, с методологией разработки самих шкал трудности.

Существующая медико-социологическая методология шкал трудности учебных предметов не учитывает всего разнообразия психологических, гигиенических, дидактических прямых, перекрестных и обратных связей процесса обучения и здоровья обучающихся как активных субъектов образовательного процесса. Не рассматривается единство патогенных и саногенных факторов учебной нагрузки, то есть возможности самокомпенсации учебной нагрузки обучающимся как субъектом образования. Кроме того, прослеживается недооценка целостного подхода, который опирался бы на фундаментальные междисциплинарные исследования системных регуляторных механизмов организма/личности самого обучающегося, обеспечивающих его здоровье.

Наукой доказано, что воздействие на живой организм факторов окружающей среды, как природных, так и социальных, не подчиняется принципу реактивности («внешний стимул – типовой ответ организма на стимул»), а носит опосредованный характер – через изменение организма, то есть, через активный ответ. Как обосновывал С.Л. Рубинштейн, и что сегодня уже неоспоримо в науке – реализуется принцип детерминизма «внешнее через внутреннее» (Рубинштейн, 2023). Он означает, что внешние воздействия не действуют напрямую, а преломляются через внутренние условия, особенности субъекта, которые формируются под влиянием предшествующих внешних воздействий и определяют специфику реагирования. Внутренние условия – это свойства, состояния и характеристики человека, которые опосредуют влияние на него внешнего мира. То есть, «внешнее определяется через внутреннее». Это

значит, что внешнее (факторы учебной среды) не являются причиной, определяющей изменения в организме/личности обучающегося, а внутреннее не является прямым следствием внешних воздействий. Внутренние условия не пассивно воспринимают внешние воздействия, а активно их преобразуют, определяя характер реакции.

Внутреннее, как объективно существующая самодостаточная сущность, преломляет внешние воздействия в соответствии со своей специфической природой. В этом заключается принцип активности в образовании (в отличие от принципа реактивности).

На основе методологии междисциплинарности автором предложена трехкомпонентная структура управления «обучающийся-учебная нагрузка», с точки зрения принципа активности обучающегося и единства психологических, гигиенических и дидактических связей в системе «обучающийся-учебная нагрузка».

При разработке методологии междисциплинарного подхода к изучению влияния учебной нагрузки на обучающихся опирались на:

1. философско-методологические основания междисциплинарного подхода современной научной картины мира В.С. Степина, позволяющего исследовать сложные объекты в их целостности, синтезировать данные, полученные разными научными дисциплинами (Степин, 2011);
2. теорию самоорганизации открытых саморегулирующихся систем (гомеостатику) (Горский, 2008);
3. культурно-антропологическую теорию содержания образования, которая обосновывает содержание образования как исторически складывающуюся открытую самоорганизующуюся систему с двумя аттракторами содержания образования – культурой и человеком (Леднев, 1991);
4. знание нормальной и патологической физиологии детского возраста, психологию и нейропсихологию, а также на основы адаптологии (Вагапова, 2016), теории и практики санитарно-гигиенического нормирования учебного процесса (Александрова, 2009), теорию функциональных систем П.К. Анохина (Анохин, 1998), К.В. Судакова (Судаков, 1999), системно-деятельностную концепцию А.В. Брушлинского (Брушлинский, 1999), подкрепленную данными современной нейронауки Ю.И. Александрова (Александров, 2009);
5. представления об эргономике учебного труда с точки зрения целостных механизмов психонейросоматической регуляции учебной работы школьника и возможностей предупреждения дидактогенных расстройств здоровья обучающихся в разных системах обучения (Дзятковская, 2002);
6. а также на результаты медико-психолого-педагогического исследования Института педиатрии и репродукции человека СО РАМН совместно с Институтом содержания и методов обучения (1994-2014).

Трудами И.М. Сеченова, П.К. Анохина, К.В. Судакова, А.В. Брушлинского, Н.А. Бернштейна и других (Анохин, 1998; Брушлинский, 1999; Судаков, 1999) было доказано, что принцип активности является неотъемлемой характеристикой любой самоорганизующейся, саморегулирующейся системы. Включение этого принципа в управление образовательным процессом реализует обратные связи, придающие системе свойства устойчивого, стабильного развития, чуткое реагирующего на вариативность условий обучения, изменения субъектов образования, и позволяющие управляемой системе сохранять самоидентичность (Тенитилова, 2021). Принцип активности является одним из основополагающих и в гуманистической педагогике. Обучающийся предстает самостоятельно мыслящим творческим субъектом, стремящимся к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации. Принцип активности лежит в основе деятельностного подхода, как системообразующего фактора саморазвития обучающегося.

Междисциплинарный подход – методологическая основа организации образовательного процесса, которая акцентирует внимание на активной, самостоятельной и целенаправленной деятельности учащихся. Он формирует у обучающихся деятельностные средства преодоления учебных трудностей и утомительности учебного процесса – умение учитСЯ, самостоятельно осваивать новые знания.

Подход предполагает системную работу педагогов по адаптации образовательной среды к ребёнку и ребёнка к среде на основе обратных связей. Он является важным средством регуляции учебной работоспособности, предотвращения утомления путем формирования умений управлять собой и своей деятельностью в окружающей среде.

Выводы

На основе междисциплинарной медико-психолого-педагогической методологии была разработана трехкомпонентная шкала трудности как средство комплексной оценки воздействия учебной нагрузки на работоспособность, здоровье и успешность обучения обучающихся. В основе этой методологии – обращение ученых к науке об управлении самоорганизующимися саморегулируемыми системами – к теории гомеостатики (Горский, 2008). Опора на эту методологическую основу «оздоровления» системы образования были заложены еще Яном Амосом Коменским. Такой методологический подход показал свою эффективность для развития теории дидактики, методики обучения, профилактики и лечения дидактогенных патологий, медико-психолого-педагогического супервизорства проблем обучения и здоровья обучающихся, организации здоровьесберегающего образовательного процесса.

Исследования в этом направлении доказали, что самоорганизующиеся, саморегулирующиеся социальные системы с отрицательной обратной связью («золотое правило саморегуляции» по П.К. Анохину) (Анохин, 1998) обладают свойствами устойчивого развития, адаптации, самокомпенсации возникающих напряжений на основе «игры» противовесами: пато- и саногенетическими механизмами.

Показано, что в основе поддержания устойчивости, эффективности и саморегуляции культурно-антропологической системы «обучающийся-учебная нагрузка» лежат принципы образования, направленные на формирование саногенетических механизмов компенсации учебной нагрузки – учебной мотивации обучающегося.

Предлагаемая трехкомпонентная шкала трудности учебного предмета опирается на:

1. психологический подход культурно-антропологической теории педагогики, который рассматривает образовательный процесс как формирование целостной личности во взаимодействии природных, социальных и культурных факторов, активной, самостоятельной, разносторонней, обладающей учебной мотивацией, способной к саморазвитию в процессе взаимодействия с культурой и обществом;
2. гигиенический подход, который направлен не только на соблюдение санитарных норм, но и на активизацию защитно-компенсаторных и адаптивных возможностей организма/личности самих обучающихся (на уровне организма, личности, индивидуальности)
3. научно-методический (дидактический) подход по формированию у обучающихся, как активных субъектов образовательного процесса, на основе системно-деятельностной педагогики, способов познания и освоения мира как средства преодоления трудностей при освоении сложного учебного материала.

Все подходы тесно связаны между собой, представляя разные стороны междисцисплинарной методологии контроля и регуляции системы «обучающийся-учебная нагрузка». Адаптивно-развивающий гигиенический подход перекликается с культурно-антропологическим подходом в дидактике и с системно-деятельностным в методике преподавания. Методология междисциплинарности может обеспечить не только контроль совокупной учебной нагрузки на обучающихся (с точки зрения трудности и утомительности школьных уроков, домашних заданий и внеурочной деятельности), но и учесть возможности образовательного процесса компенсировать такую нагрузку на основе обратных связей со стороны учебных компетенций и учебной мотивации обучающихся как субъектов образования.

Междисциплинарная медико-психолого-педагогическая методология послужила основой обновления медико-социологического подхода к оценке учебной нагрузки на обучающихся, конструирования трехкомпонентной шкалы трудности. Субъективная оценка трудности и утомительности учебных предметов, отражающих их успешность обучения и умственную работоспособность, была дополнена субъективной оценкой интересности учебного предмета,

отражающей их учебную мотивацию, «внутреннюю картину» учебной деятельности школьников. В шкалу трудности учебных предметов впервые была включена третья составляющая – «интересности учебного предмета для обучающегося», отражающая учебную мотивацию обучающегося. Мотивация к обучению – это совокупность внутренних и внешних факторов, которые побуждают человека к познавательной деятельности, направляют и поддерживают его активность в процессе приобретения знаний, умений и навыков, компенсируют трудность и утомительность учебного процесса.

Разработка обновленной шкалы трудности учебных предметов представит интерес как для авторов школьных учебников, так и для учителей-практиков. Она опирается на общесистемные закономерности организации и функционирования открытых самоорганизующихся систем, которыми являются и содержание общего образования, и организм обучающегося, и система «обучающийся-учебная нагрузка». Включение в шкалу трудности третьей составляющей – «интереса к учебному предмету», отражающей учебную мотивацию обучающегося, позволяет проанализировать ресурсы каждого обучающихся по преодолению трудности и утомительности освоения учебного предмета, то есть, перейти к персонифицированной комплексной оценке «трудность-утомительность-интерес».

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод о том, что обновленная трехкомпонентная шкала явилась творческим развитием теории управления самоорганизующихся социоприродных систем. Предложенная трехкомпонентная шкала трудности позволяет рассматривать успешность обучения, работоспособность и состояние здоровья обучающихся в их органической взаимосвязи, получать комплексную оценку восприятия обучающимся трудности, утомительности и интересности учебного предмета, влиять на формирование его учебной мотивации, а также, что очень важно, получать не только среднестатистические результаты по классу, школе, региону, а выходить на индивидуальные профили трудности/утомительности учебного предмета для обучающихся, на прогностику «цены» обучения и на персональную коррекцию учебной нагрузки через регуляцию учебной мотивации. Трехкомпонентная шкала трудности представляется также очень полезной для профильной школы, поскольку позволяет обучающимся правильно выбрать профиль в соответствии со своими возможностями и предпочтениями.

Список литературы

1. Александров Ю.И., Александрова Н.Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. Москва: Институт психологии РАН, 2009. 320 с.
2. Александрова И.Э., Седова А.С., Шумкова Т.В. Регламентация учебной нагрузки как фактор сохранения здоровья // Российский педиатрический журнал. 2009. № 2. С. 11-13.
3. Алентьева Е.А. Особенности развития психических процессов у детей с проблемами в интеллектуальном развитии // Проблемы педагогики. 2017. № 3 (26). С. 37-43.
4. Анохин П.К. Кибернетика функциональных систем: избранные труды. Москва: Медицина, 1998. 394 с.
5. Брушлинский А.В. Субъектно-деятельностная концепция и теория функциональных систем // Вопросы психологии. 1999. № 5. С. 110-122.
6. Вагапова А.Р., Еськина Е.С. Адаптационная готовность учащихся средней школы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2016. № 4. С. 350-355.
7. Гущенко А.В., Лещенко А.Я., Прусакова М.В. Гигиеническая характеристика учебной нагрузки и соматическое здоровье учащихся старшего школьного возраста // Экология человека. 2010. № 3. С. 40-43.
8. Горский Ю.М., Степанов А.М., Теслинов А.Г. Гомеостатика: гармония в игре противоречий. Иркутск: Репроцентр, 2008. 633 с.
9. Громбах С.М. Гигиена учебных занятий в школе. Москва: Медгиз, 1959. 123 с.
10. Дзятковская Е.Н. Коррекция организации ментальных структур ребенка как принцип профилактики и реабилитации // search.rsl.ru. 1998.

11. Дзятковская Е.Н., Колесникова Л.И., Долгих В.В. Информационное пространство и здоровье школьников. Новосибирск: Наука, 2002. 129 с.
12. Киященко Л.П. Междисциплинарность – область взаимодействия философии и социологии // Социологические исследования. 2016. № 2. С. 3-11.
13. Кучма В.Р., Сухарева Л.М., Степанова М.И. Гигиенические проблемы школьных инноваций: монография. Москва: Научный центр здоровья детей РАМН, 2009. 240 с.
14. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. Изд. 2-е, перераб. Москва: Высшая школа, 1991. 224 с.
15. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Санкт-Петербург: Питер, 2023. 288 с.
16. Рыжаков М.В. Теоретические основы разработки государственного стандарта общего среднего образования: дисс. … д-ра пед. наук. Москва, 1999.
17. Степанова М.И., Александрова И., Седова А. С позиций сбережения детского здоровья: новые шкалы трудности учебных предметов // Директор школы. 2006. С. 87-91.
18. Степин В.С. Цивилизация и культура. СПб.: СПбГУП, 2011. 407 с.
19. Стрельцова А.Д. Системно-деятельностный подход как основа реализации ФГОС // Форум молодых ученых. 2019. № 5 (33). С. 1187-1191.
20. Судаков К.В. Информационный феномен жизнедеятельности. Москва: РМАПО, 1999. 380 с.
21. Тенитилова К.С., Абаева С.М., Беляева В.Г. Принцип природосообразности в воспитании: история и современность // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 8-3 (110). С. 118-120.
22. Указ Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» // mchs.gov.ru. 2025.
23. Финогенко Е.И., Дзятковская Е.Н. Индивидуально-типологические и психолого-физиологические аспекты исследования дизадаптивных состояний студентов: монография. Иркутск: Изд-во Иркутского государственного технического университета, 2010. 127 с.

New difficulty scale of subjects

Elena N. Dzyatkovskaya
Doctor of Biological Sciences, Professor, Leading Researcher
Institute of Content and Methods of Education
Moscow, Russia
dziatkov@mail.ru
ORCID 0000-0003-3947-7490

Received 14.07.2026
Accepted 22.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 614.1:373.1:37.09
DOI 10.25726/g1987-2142-9758-e
EDN FGLWSB
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article presents the conceptual basis for updating the scale of difficulty of academic subjects in the general education system, which is intended for hygienic regulation of students' academic workload. The scale

of difficulty of academic subjects, developed by hygienists in the 1970s, was based on the subjective perception of the difficulty of a subject by students. In the 2000s, it was supplemented with an ergonomic characteristic, which is the subjective perception of the exhaustion of a subject by students. Today, with significant changes in the content, methods, and tools of education, as well as the health status of the child population, there is a need to update the scale of difficulty. The author argues that what is needed is not cosmetic changes, but a reflection on the methodology of their construction. The current medical and sociological nature of the existing scales is insufficient for an integrated assessment of the impact of academic workload on the health and education of modern students. Based on the theory of systems, a three-component model of the difficulty scale is proposed, which reproduces the control system in complex self-regulating socio-natural systems. This includes the main control loop (which regulates the accessibility of educational material for students and the achievement of educational outcomes), the adaptive loop (which regulates the fatigue of educational activities and maintains the student's academic performance), and the protective loop (which compensates for the difficulty and fatigue of the subject through the student's academic motivation, self-education skills, self-regulation, and self-help). The three-component difficulty scale is an analogue of nature-like control, which is characterized by stability, reliability, and the ability to self-compensate for overloads.

Keywords

student health, difficulty scale of academic subjects, criteria and indicators of academic subject difficulty, interdisciplinarity, psychological, hygienic, and didactic approaches to regulating academic workload.

The work was carried out as part of State Assignment № 073-00033-26-01 «Scientific Justification of Improving the Difficulty Scale of Subjects Studied in General Education»

References

1. Aleksandrov Yu.I., Aleksandrova N.L. Subjective experience, culture and social representations. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publishing House, 2009. 320 p.
2. Aleksandrova I.E., Sedova A.S., Shumkova T.V. Regulation of the educational load as a factor of health preservation // Russian Pediatric Journal. 2009. № 2. pp. 11-13.
3. Alentieva E.A. Features of the development of mental processes in children with problems in intellectual development // Problems of Pedagogy. 2017. № 3 (26). pp. 37-43.
4. Anokhin P.K. Cybernetics of functional systems: Selected works. Moscow: Medicine, 1998. 394 p.
5. Brushlinsky A.V. Subject-activity concept and theory of functional systems // Psychology Issues. 1999. № 5. pp. 110-122.
6. Vagapova A.R., Eskina E.S. Adaptation readiness of secondary school students // Saratov University Bulletin. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology. 2016. № 4. pp. 350-355.
7. Hygienic characteristics of the educational load and somatic health of senior school students // Human Ecology. 2010. № 3. pp. 40-43.
8. Gorsky Yu.M., Stepanov A.M., Teslinov A.G. Homeostatics: harmony in the game of contradictions. Irkutsk: Reprocenter, 2008. 633 p.
9. Grombakh S.M. Hygiene of educational activities at school. Moscow: Medgiz, 1959. 123 p.
10. Dzyatkovskaya E.N. Correction of the organization of a child's mental structures as a principle of prevention and rehabilitation // search.rsl.ru. 1998.
11. Dzyatkovskaya E.N., Kolesnikova L.I., Dolgikh V.V. Information space and health of schoolchildren. Novosibirsk: Science, 2002. 129 p.
12. Kiyashchenko L.P. Interdisciplinarity as an area of interaction between philosophy and sociology // Sociological Research. 2016. № 2. pp. 3-11.

13. Kuchma V.R., Sukhareva L.M., Stepanova M.I. Hygienic problems of school innovations: a monograph. Moscow: Scientific Center for Children's Health of the Russian Academy of Medical Sciences, 2009. 240 p.

14. Lednev V.S. The content of education: essence, structure and prospects. 2nd ed., revised. Moscow: Higher School, 1991. 224 p.

15. Rubinstein S.L. Being and consciousness. St. Petersburg: Peter, 2023. 288 p.

16. Ryzhakov M.V. Theoretical foundations of the development of the state standard for general secondary education: diss. … Dr. of ped. scien. Moscow, 1999.

17. Stepanova M.I., Aleksandrova I., Sedova A.I. From the perspective of preserving children's health: new scales of the difficulty of academic subjects // School Principal. 2026. pp. 87-91.

18. Stepin V.S. Civilization and culture. St. Petersburg: SPbGUP, 2011. 407 p.

19. Streltsova A.D. The system-activity approach as the basis for the implementation of the Federal State Educational Standards // Forum of Young Scientists. 2019. № 5 (33). pp. 1187-1191.

20. Sudakov K.V. Informational phenomenon of life activity. Moscow: Russian Medical Academy of Continuous Professional Education, 1999. 380 p.

21. Tenitilova K.S., Abaeva S.M., Belyaeva V.G. The principle of nature-appropriateness in education: history and modernity // International Research Journal. 2021. № 8-3 (110). pp. 118-120.

22. Decree of the President of the Russian Federation № 145 dated February 28, 2024 «On the Strategy for Scientific and Technological Development of the Russian Federation». URL: // mchs.gov.ru. 2025.

23. Finogenko E.I., Dzyatkovskaya E.N. Individual-typological and psychological-physiological aspects of the study of students' maladaptive states: monograph. Irkutsk: Irkutsk State Technical University Publishing House, 2010. 127 p.

Языковая личность как объект управления качеством образования в техническом вузе

Малика Янарсовна Эльжуркаева
Кандидат филологических наук, доцент Межфакультетской языковой кафедры
Грозненский государственный нефтяной технический университет им. ак. М.Д. Миллионщикова
Грозный, Россия
elzhurkaeva@gstou.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.02.2026
Принята 28.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/u5296-0788-3624-u
EDN VZWHPW
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Управление качеством образования в техническом вузе опирается на измеримые индикаторы компетенций, тогда как языковая подготовка инженера описывается через категорию языковой личности, плохо сводимую к пороговым значениям; расхождение управленческой и лингводидактической логик образует методологическую коллизию, не получившую согласованного решения. Цель работы – обосновать трактовку языковой личности как управляемого объекта и построить структурно-функциональную модель, соотносящую её уровневую организацию с параметрами и точками контроля. Средствами понятийно-категориального анализа, структурно-функционального подхода, сравнительного метода и контент-анализа образовательных стандартов уровни языковой личности (вербально-семантический, когнитивный, прагматический) сопоставлены с управляемыми параметрами, диагностируемыми признаками и субъектами управления. Установлено, что управляемость убывает от вербально-семантического уровня к прагматическому, а тип воздействия закономерно меняется от контроля по отклонению к управлению условиями и сопровождению саморегуляции. Качество языковой личности описывается не единым баллом, а профилем уровней, по форме которого принимается управленческое решение; набор оценочных средств обязан покрывать все три уровня, иначе прагматический уровень выходит из-под управления. Дифференцированный по уровням контроль делает вклад языковой подготовки в качество инженерного образования различимым и сопоставимым с вкладом профильных дисциплин.

Ключевые слова

языковая личность, управление качеством образования, технический вуз, иноязычная подготовка, структурно-функциональная модель, универсальная компетенция, уровни языковой личности, профиль качества.

Введение

Управление качеством образования в техническом вузе оперирует измеримыми результатами обучения, индикаторами компетенций и формализованными процедурами контроля, тогда как языковая подготовка инженера всё чаще описывается через категорию языковой личности – конструкт, плохо поддающийся сведению к набору пороговых значений. Расхождение между управленческой логикой, ориентированной на верифицируемый показатель, и лингводидактической логикой, ориентированной на целостное развитие речевой способности, образует устойчивую методологическую коллизию. А.Е.

Акбембетова и В.Н. Мушаев (Акбембетова, 2021) отмечают, что само понятие языковой личности в современной лингвистике остаётся внутренне неоднородным и допускает несовпадающие интерпретации, отчего его операционализация в системе менеджмента качества затрудняется.

В техническом вузе коллизия обостряется статусом языковой дисциплины. Иностранный язык и культура речи занимают подчинённое положение относительно профильной инженерной подготовки, а их результаты традиционно фиксируются через сдачу зачёта или экзамена, а не через диагностику уровневой структуры языковой способности. Характеризуя языковую личность студента-политехника, Л.К. Лазарева (Лазарева, 2021) указывает на разрыв между декларируемой целью формирования коммуникативно состоятельного специалиста и реальной практикой контроля, сводящей оценку к репродуктивным заданиям. Положение осложняется тем, что мониторинг качества иноязычной подготовки, как показано О.Д. Медведевой (Медведева, 2021), опирается преимущественно на агрегированные количественные данные об успеваемости, не схватывающие качественную динамику развития языковой личности.

Нормативный контекст усиливает потребность в пересмотре подходов. Переход к новой модели высшего образования, закреплённой Указом Президента Российской Федерации от 12 мая 2023 г. № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» и развёрнутой в правилах пилотного проекта, разделяет подготовку на базовый и специализированный уровни и требует пересборки образовательных программ, включая языковой компонент. Универсальная компетенция УК-4, формулируемая как способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке, задаёт лишь рамку результата, оставляя открытым вопрос о том, какие именно структуры языковой личности подлежат формированию и контролю.

При обширной традиции изучения языковой личности и отдельной, слабо пересекающейся с ней традиции исследования управления качеством образования их соединение остаётся фрагментарным. Вопрос о том, может ли языковая личность выступать управляемым объектом, а не только дидактической целью, в специализированной литературе согласованного решения не получил и представляется дискуссионным. Цель работы – обосновать трактовку языковой личности как объекта управления качеством образования в техническом вузе и построить структурно-функциональную модель, соотносящую уровневую организацию языковой личности с управляемыми параметрами образовательного процесса и точками контроля.

Материалы и методы исследования

Исследование выполнено средствами понятийно-категориального анализа, систематизации и сравнительно-сопоставительного метода. Базовым выступает структурно-функциональный подход, в рамках которого языковая личность рассматривается как многоуровневое образование с распределёнными функциями, а управление качеством – как контур обратной связи, накладываемый на эти уровни. Привлечён контент-анализ нормативных документов: федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования инженерно-технических укрупнённых групп, формулировок универсальной компетенции УК-4 в редакциях для базового и специализированного уровней, а также актов, регламентирующих пилотный переход к новой модели высшего образования.

Авторская структурно-функциональная модель построена методом матричного соотнесения: уровни языковой личности (вербально-семантический, когнитивный, прагматический) сопоставлены с управляемыми параметрами и диагностируемыми признаками, после чего распределены между субъектами управления качеством. Методология управления качеством образования на основе интегративной оценки, предложенная Р.Р. Закиевой (Закиева, 2024), использована как опорная рамка для определения точек контроля. Эмпирической опорой послужили действующие редакции образовательных стандартов и нормативные акты 2023-2026 годов, регулирующие структуру программ и языковой компонент инженерной подготовки.

Результаты и обсуждение

Понятие языковой личности закрепилось в трёхуровневой модели, восходящей к работам Ю.Н. Караулова: вербально-семантический уровень фиксирует владение языковым кодом, когнитивный (тезаурусный) – систему понятий и картину мира, прагматический (мотивационный) – цели, установки и коммуникативные интенции. П.П. Ростовцева (Ростовцева, 2022) уточняет компонентный состав языковой личности применительно к образовательному пространству, выделяя в качестве самостоятельных те характеристики, что отвечают за порождение и интерпретацию текстов в институциональной среде. Разбирая содержание понятия, А.Е. Гилязова (Гилязова, 2024) обращает внимание на ценностно-смысловой пласт, без которого коммуникативный результат остаётся неполным; языковая личность к сумме речевых умений не сводится.

Перенос трёхуровневой модели в условия технического вуза порождает специфические затруднения. Рассматривая формирование языковой личности в лингвориторическом аспекте, М.Б. Серпикова и Т.А. Шехурдина (Серпикова, 2021) фиксируют доминирование репродуктивных стратегий и дефицит риторической составляющей, отвечающей за порождение связного профессионального высказывания. Сходную проблему описывают Л.М. Коняхина и Л.В. Яковлева (Коняхина, 2021): профессионально-ориентированная иноязычная подготовка нередко ограничивается терминологическим минимумом, оставляя без развития когнитивный уровень, на котором складывается профессиональная картина мира. Е.Ф. Ярославцева (Ярославцева, 2023) показывает, что иностранный язык в формировании языковой личности специалиста технического профиля выполняет не вспомогательную, а конструирующую функцию, поскольку через иноязычный дискурс осваивается часть профессиональных концептов.

Идея управляемого формирования языковой личности представлена в работах с модельными решениями. Ю.Ю. Тимкина (Тимкина, 2023) разрабатывает систему формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, выделяя последовательность стадий и условий, при которых переход на следующий уровень становится наблюдаемым. М.А. Белогаш и М.В. Мельничук (Белогаш, 2025) связывают формирование профессиональной языковой личности с освоением языка специальности и подчёркивают, что предметная и языковая составляющие развиваются сопряжённо. Анализируя развитие языковой личности будущего инженера в профессионально-образовательном дискурсе, Н.Е. Петрова (Петрова, 2025) обосновывает, что дискурсивная среда выступает условием, без которого прагматический уровень не достигает зрелости.

Управленческая линия исследований развивается в значительной мере автономно. А.Ж. Едилханов (Едилханов, 2024) формулирует критерии качества высшего профессионального иноязычного образования, ориентированные на измеримые результаты, тогда как Н.В. Гусева и П.П. Ростовцева (Гусева, 2024) предлагают параметры оценки качества иноязычной подготовки, сочетающие количественные и содержательные показатели. С.Н. Уласевич (Уласевич, 2022) смещает акцент на ценностные ориентиры управления качеством иноязычного образования и указывает, что результат формальными индикаторами не исчерпывается и требует учёта мотивационно-ценностного пласта – того самого, что в модели языковой личности отнесён к прагматическому уровню. Соединение этих двух линий и образует исследовательскую задачу: представить языковую личность не как ускользающую от измерения цель, а как структурированный объект, отдельные уровни которого допускают разные процедуры контроля.

Соотнесение уровневой организации языковой личности с управляемыми параметрами образовательного процесса позволяет распределить общий, плохо измеримый результат по различимым контурам контроля. Каждому уровню отвечает свой содержательный коррелят, свой управляемый параметр и своя точка, в которой управленческое воздействие фиксируется и корректируется (табл. 1).

Таблица 1. Соотнесение уровней языковой личности с управляемыми параметрами образовательного процесса

Уровень языковой личности	Содержательный коррелят	Управляемый параметр качества	Точка контроля
Вербально-семантический	Владение языковым кодом, лексико-грамматическая нормативность	Объём и системность языкового материала программы	Входной и рубежный срез нормативности речи
Когнитивный (тезаурусный)	Профессиональная картина мира, терминосистема, иерархия понятий	Содержательное наполнение профессионально-ориентированных модулей	Анализ продуктов учебной деятельности (реферат, аннотация, доклад)
Прагматический (мотивационный)	Коммуникативные интенции, ценностные установки, готовность к речевому действию	Сценарии коммуникативной практики, проектные и дискуссионные форматы	Экспертная оценка коммуникативного поведения в моделируемых ситуациях

Источник: составлено автором.

Распределение, заданное матрицей, обнаруживает асимметрию управляемости. Вербально-семантический уровень поддаётся прямому нормативному регулированию: объём языкового материала, перечень грамматических явлений и пороговые требования к нормативности задаются программой и проверяются стандартизированным срезом. Управление здесь близко к классической модели контроля по отклонению, когда фактический показатель сопоставляется с эталонным. Когнитивный уровень управляется опосредованно – через отбор содержания профессионально-ориентированных модулей и через типы заданий, формирующих терминосистему; прямой пороговый контроль на этом уровне теряет смысл, а диагностика смещается к анализу продуктов речевой деятельности.

Прагматический уровень оказывается наименее доступным для формализованного контроля и одновременно наиболее значимым для итогового качества. Готовность к речевому действию, мотивация и ценностные установки тестовым инструментом не считываются и проявляются лишь в коммуникативном поведении, развёрнутом во времени. Управление на этом уровне приобретает характер создания условий, а не предъявления требований: проектные и дискуссионные форматы, моделируемые профессиональные ситуации формируют среду, в которой прагматический уровень становится наблюдаемым через экспертную оценку. Перенос на него тех же пороговых процедур, что работают на вербально-семантическом уровне, ведёт к имитации контроля и обесцениванию показателя.

Различие управленческой логики по уровням объясняет, почему сложившиеся в науке подходы к языковой личности по-разному отвечают на вопрос об управлении её качеством. Сопоставление подходов по ведущему критерию качества и вытекающему из него управленческому следствию упорядочивает накопленные трактовки (табл. 2).

Таблица 2. Подходы к языковой личности как объекту педагогического управления и их управленческие следствия

Подход	Трактовка языковой личности	Ведущий критерий качества	Управленческое следствие
Лингвоцентрический	Носитель языкового кода и речевых норм	Нормативность и системность речи	Контроль по отклонению от языковой нормы

Компетентностный	Субъект, демонстрирующий коммуникативную компетенцию	Достижение индикаторов УК-4	Оценка по верифицируемым результатам обучения
Средовой	Личность, формируемая образовательной средой	Качество дискурсивной среды	Управление условиями, а не результатом напрямую
Интегративный	Многоуровневое единство кода, тезауруса и прагматики	Сбалансированность развития уровней	Дифференцированный контроль по уровням

Источник: составлено автором.

Первые три подхода описывают непротиворечивые, но частичные управленческие режимы. Лингвоцентрический режим эффективен на вербально-семантическом уровне и непригоден за его пределами. Компетентностный режим, опираясь на индикаторы УК-4, удобен для отчётности и внешней верификации, однако индикатор фиксирует факт демонстрации результата, а не уровневую структуру, которая за ним стоит; два студента с формально равным индикатором способны обладать различной зрелостью когнитивного и прагматического уровней. Средовой подход компенсирует слабость прямого контроля, но в чистом виде лишает систему измеримой обратной связи, отчего встраивание языковой подготовки в общевузовский контур менеджмента качества затрудняется.

Интегративный подход снимает односторонность предыдущих за счёт того, что закрепляет за каждым уровнем собственный критерий и собственную процедуру контроля. Его управленческая ценность состоит не в добавлении новых показателей, а в отказе от единого универсального показателя качества языковой личности: вместо одной агрегированной оценки система получает профиль, в котором сильные и слабые уровни различимы. Этот профиль и выступает рабочим объектом управления, поскольку по нему принимается решение о корректировке содержания, форматов или условий.

Операционализация интегративного подхода требует связать формальные требования стандарта с конкретными педагогическими средствами и с теми признаками языковой личности, которые этими средствами затрагиваются. Развёртывание компонентов универсальной компетенции в такую матрицу делает управленческое решение адресным (табл. 3).

Таблица 3. Соответствие компонентов универсальной компетенции педагогическим средствам и диагностируемым признакам языковой личности

Компонент УК-4	Педагогическое средство	Диагностируемый признак языковой личности
Деловая письменная коммуникация	Подготовка аннотаций, деловых писем, технической документации	Нормативность и жанровая адекватность письменной речи (вербально-семантический и когнитивный уровни)
Деловая устная коммуникация	Презентация проекта, профессиональная дискуссия	Связность и аргументированность устного высказывания (прагматический уровень)
Иноязычная составляющая	Работа с профессиональным иноязычным текстом, реферирование	Освоенность профессиональной терминосистемы (когнитивный уровень)
Межкультурный компонент	Разбор кейсов межкультурного взаимодействия	Гибкость коммуникативных стратегий (прагматический уровень)

Источник: составлено автором.

Матрица показывает, что один индикатор компетенции, как правило, затрагивает не один, а сразу несколько уровней языковой личности, причём в разной пропорции. Подготовка письменного профессионального текста нагружает вербально-семантический и когнитивный уровни, тогда как профессиональная дискуссия смещает нагрузку на прагматический. Отсюда вытекает управленческое правило: набор оценочных средств в рабочей программе должен покрывать все три уровня, а не концентрироваться на наиболее удобном для проверки вербально-семантическом. Перекос в сторону формальных письменных работ, типичный для технического вуза, оставляет прагматический уровень вне зоны диагностики и тем самым выводит его из-под управления.

Адресность матрицы существенна и для проектирования программ в новой двухуровневой архитектуре. На базовом уровне высшего образования разумно концентрировать формирование вербально-семантического и когнитивного уровней, обеспечивая нормативную и терминологическую основу; специализированный уровень с его исследовательской и профессиональной направленностью смещает акцент на прагматику – порождение самостоятельного профессионального дискурса. Привязка педагогических средств к уровням языковой личности позволяет распределить ответственность за результат между этапами обучения, не возлагая её на единственную дисциплину.

Управление качеством предполагает не только объект и параметры, но и распределение ответственности между субъектами. Закрепление за каждым субъектом собственной зоны, решения и контролируемого признака превращает разрозненные действия в согласованный контур (табл. 4).

Таблица 4. Распределение функций субъектов управления качеством применительно к языковой личности

Субъект управления	Зона ответственности	Управленческое решение	Контролируемый признак
Руководитель образовательной программы	Архитектура программы и распределение языкового компонента по уровням	Закрепление оценочных средств за уровнями языковой личности	Полнота покрытия уровней в программе
Языковая кафедра	Содержание дисциплин и оценочные материалы	Отбор форматов, диагностирующих когнитивный и прагматический уровни	Соответствие средств заявленным признакам
Преподаватель	Текущее формирование и диагностика	Корректировка заданий по результатам срезов	Динамика профиля языковой личности обучающегося
Обучающийся	Саморегуляция речевой деятельности	Рефлексия и коррекция собственных стратегий	Самостоятельность речевого действия

Источник: составлено автором.

Распределение функций обнаруживает, что управляемость языковой личности достигается не на одном уровне иерархии, а в сопряжении решений разных субъектов. Руководитель программы отвечает за то, чтобы все уровни вообще были охвачены оценочными средствами; кафедра – за то, чтобы средства действительно диагностировали заявленные признаки, не подменяя когнитивную и прагматическую диагностику удобной проверкой нормативности. Преподаватель работает с динамикой профиля, опираясь на промежуточные срезы, а не на единственную итоговую оценку. Выпадение любого звена разрывает контур обратной связи: даже корректно спроектированная программа управляемости не обеспечит, если оценочные средства кафедры смещены к вербально-семантическому уровню.

Особое положение занимает обучающийся как субъект саморегуляции. Прагматический уровень языковой личности по своей природе внешним предписанием не формируется и предполагает встроенную рефлексию: готовность к речевому действию вырастает из самостоятельной коррекции коммуникативных стратегий. Управление на этом участке смещается от контроля к сопровождению, а контролируемым признаком становится не соответствие образцу, а растущая самостоятельность

речевого поведения. Этим прагматический уровень принципиально отличается от вербально-семантического, где внешний эталон уместен и достаточен.

Сведение полученных распределений воедино даёт трактовку языковой личности как составного объекта управления, в котором управляемость убывает от вербально-семантического уровня к прагматическому, а тип управленческого воздействия закономерно меняется – от контроля по отклонению к управлению условиями и сопровождению саморегуляции. Качество языковой подготовки в этой трактовке описывается не единым баллом, а профилем уровней, и управленческое решение принимается по форме профиля, а не по агрегированному значению.

Из такой трактовки следует пересмотр роли языковой дисциплины в техническом вузе. Подчинённое положение языковой подготовки относительно профильных дисциплин воспроизводится именно тогда, когда её результат измеряется одномерно и потому легко обесценивается. Модель, различающая уровни и закрепляющая за ними разные процедуры, делает вклад языковой подготовки в итоговое качество подготовки инженера видимым и сопоставимым с вкладом профильных дисциплин, что меняет основания для распределения учебной нагрузки и ресурсов.

Заключение

Соотнесение уровневой модели языковой личности с контуром управления качеством показывает, что языковая личность допускает трактовку в качестве управляемого объекта при условии отказа от единого показателя её качества. Управляемость распределена по уровням неравномерно: вербально-семантический уровень регулируется прямым контролем по отклонению от нормы, когнитивный – отбором содержания и анализом продуктов речевой деятельности, прагматический – созданием коммуникативной среды и сопровождением саморегуляции.

Поскольку три уровня требуют несовпадающих процедур контроля, качество языковой личности корректнее описывать профилем, а не агрегированной оценкой. Профиль делает различимыми сильные и слабые уровни и тем самым превращается в рабочий объект управленческого решения; одномерная итоговая отметка структуру результата скрывает и провоцирует смещение диагностики к наиболее удобному для проверки вербально-семантическому уровню.

Матричное закрепление педагогических средств за уровнями языковой личности задаёт правило проектирования оценочных средств: их набор покрывает все три уровня, а ответственность за покрытие несёт руководитель образовательной программы. Перекос в сторону письменных формальных работ выводит прагматический уровень из-под управления.

Разведение управленческих функций между руководителем программы, кафедрой, преподавателем и обучающимся образует замкнутый контур обратной связи, в котором выпадение любого звена разрывает управляемость. При переходе к базовому и специализированному уровням высшего образования это разведение приобретает практический смысл: базовый уровень принимает на себя формирование нормативной и терминологической основы, специализированный – развитие самостоятельного профессионального дискурса, а распределённая ответственность не позволяет свести языковую подготовку к единственной дисциплине с одномерным результатом. Тем самым вклад языковой подготовки в качество инженерного образования становится сопоставимым с вкладом профильных дисциплин.

Предложенная структурно-функциональная модель опирается на трёхуровневую организацию языковой личности и на четыре распределённые зоны управленческой ответственности, соотнесённые с действующей формулировкой универсальной компетенции УК-4 и с архитектурой программ, закреплённой Указом Президента Российской Федерации от 12 мая 2023 г. № 343.

Список литературы

1. Акбембетова А.Е., Мушаев В.Н. Проблема языковой личности в современной лингвистике // Вестник Калмыцкого университета. 2021. № 4 (52). С. 40-47.

2. Белогаш М.А., Мельничук М.В. Формирование профессиональной языковой личности в процессе изучения иностранного языка специальности // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2025. Т. 15. № S1. С. 16-22.
3. Гилязова А.Е. Понятие и содержание языковой личности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 12-3. С. 198-201.
4. Гусева Н.В., Ростовцева П.П. Оценка качества иноязычной подготовки в экономическом вузе: цели, содержание, параметры, критерии // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 3 (106). С. 293-295.
5. Едилханов А.Ж. Критерии качества высшего профессионального иноязычного образования // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. 2024. № 1. С. 241-244.
6. Закиева Р.Р. Методология управления качеством образования на основе интегративной оценки // Стандарты и мониторинг в образовании. 2024. Т. 12. № 4. С. 3-9.
7. Коняхина Л.М., Яковлева Л.В. К вопросу формирования языковой личности в контексте профессионально-ориентированной иноязычной вузовской подготовки // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2021. № 53. С. 123-136.
8. Лазарева Л.К. Языковая личность студента-политехника // Новые горизонты русистики. 2021. № 15. С. 78-85.
9. Медведева О.Д. Содержательные аспекты системы мониторинга качества иноязычного образования в техническом вузе // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2021. № 8. Ст. 2972.
10. Петрова Н.Е. Развитие языковой личности будущего инженера в профессионально-образовательном дискурсе // Grand Altai Research & Education. 2025. № S1 (23). С. 95-102.
11. Ростовцева П.П. Компонентная характеристика языковой личности в образовательном пространстве // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 114-117.
12. Серпикова М.Б., Шехурдина Т.А. Проблема формирования языковой личности в техническом вузе: лингвориторический аспект // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2021. № 26-1. С. 235-239.
13. Тимкина Ю.Ю. Моделирование системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 4.
14. Уласевич С.Н. Управление качеством дополнительного профессионального иноязычного образования: ценностные ориентиры // Иностранные языки в школе. 2022. № 4. С. 4-10.
15. Ярославцева Е.Ф. Иностранный язык в формировании языковой личности специалиста технического вуза // Мир педагогики и психологии. 2023. № 7 (84). С. 119-123.

Language personality as an object of education quality management at a technical university

Malika Ya. Elzhurkaeva
candidate of philological sciences, associate professor of the interfaculty language department
Academician M.D. Millionshchikov Grozny State Oil Technical University
Grozny, Russia
elzhurkaeva@gstou.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.02.2026
Accepted 28.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/u5296-0788-3624-u
EDN VZWHPW
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Education quality management at a technical university relies on measurable competence indicators, whereas an engineer's language training is described through the category of language personality, which is hardly reducible to threshold values; this divergence between managerial and language-didactic logics forms a methodological collision that has not received a consistent solution. The aim of the work is to substantiate the interpretation of language personality as a managed object and to build a structural-functional model relating its level organization to parameters and points of control. By means of conceptual-categorial analysis, the structural-functional approach, the comparative method and content analysis of educational standards, the levels of language personality (verbal-semantic, cognitive, pragmatic) are correlated with managed parameters, diagnosable features and subjects of management. It is established that manageability decreases from the verbal-semantic level to the pragmatic one, while the type of influence regularly changes from deviation control to management of conditions and support of self-regulation. The quality of language personality is described not by a single score but by a profile of levels, the shape of which determines the managerial decision; the set of assessment tools must cover all three levels, otherwise the pragmatic level falls out of management. Level-differentiated control makes the contribution of language training to the quality of engineering education distinct and comparable with that of the core disciplines.

Keywords

language personality, education quality management, technical university, foreign-language training, structural-functional model, universal competence, levels of language personality, quality profile.

References

1. Akbembetova A.E., Mushaev V.N. The problem of language personality in modern linguistics // Kalmyk University Bulletin. 2021. № 4 (52). pp. 40-47.
2. Belogash M.A., Melnichuk M.V. Formation of a professional language personality in the process of learning a foreign language for specific purposes // Humanities and social sciences. Financial University Bulletin. 2025. Vol. 15. № S1. pp. 16-22.
3. Gilyazova A.E. The concept and content of a language personality // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2024. № 12-3. pp. 198-201.
4. Guseva N.V., Rostovtseva P.P. Assessing the quality of foreign-language training at an economic university: goals, content, parameters, criteria // World of Science, Culture and Education. 2024. № 3 (106). pp. 293-295.
5. Edilkhanov A.Zh. Quality criteria for higher professional foreign-language education // Science, New Technologies and Innovations of Kyrgyzstan. 2024. № 1. pp. 241-244.
6. Zakieva R.R. Methodology of education quality management based on integrative assessment // Standards and Monitoring in Education. 2024. Vol. 12. № 4. pp. 3-9.
7. Konyakhina L.M., Yakovleva L.V. On the formation of a language personality in the context of professionally oriented foreign-language university training // Dobrolyubov Nizhny Novgorod State Linguistic University Bulletin. 2021. № 53. pp. 123-136.
8. Lazareva L.K. The language personality of a polytechnic student // New Horizons of Russian Studies. 2021. № 15. pp. 78-85.
9. Medvedeva O.D. Substantive aspects of the system for monitoring the quality of foreign-language education at a technical university // The Emissia.Offline letters. 2021. № 8. Article 2972.

10. Petrova N.E. Development of the language personality of a future engineer in professional and educational discourse // Grand Altai Research & Education. 2025. № S1 (23). pp. 95-102.
11. Rostovtseva P.P. Component characteristics of a language personality in the educational space // World of Science, Culture and Education. 2022. № 2 (93). pp. 114-117.
12. Serpikova M.B., Shekhurdina T.A. The problem of forming a language personality at a technical university: the linguistic and rhetorical aspect // Linguistic and Rhetorical Paradigm: Theoretical and Applied Aspects. 2021. № 26-1. pp. 235-239.
13. Timkina Yu.Yu. Modeling the system of forming a professionally oriented intercultural language personality at a university // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2023. Vol. 11. № 4.
14. Ulasevich S.N. Quality management of supplementary professional foreign-language education: value orientations // Foreign Languages at School. 2022. № 4. pp. 4-10.
15. Yaroslavtseva E.F. A foreign language in the formation of the language personality of a technical university specialist // World of Pedagogy and Psychology. 2023. № 7 (84). pp. 119-123.

Ориентация педагогического процесса на ценности «человек» и «единство общности подростков и взрослых» как педагогическое условие содействия позитивной социализации современных подростков

Юлия Товьевна Антипенко
Специалист-эксперт
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
iuliaantipenko@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0237-4116

Поступила в редакцию 12.07.2026
Принята 21.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 37.035
DOI 10.25726/w0339-8616-2227-g
EDN FIMQQT
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Нормативно закреплённый приоритет ценности человека соседствует в массовой воспитательной практике с субъект-объектной логикой, удерживающей подростка в роли объекта воздействия. Ценность «единство общности подростков и взрослых» при этом слабо операционализирована и нередко подменяется набором разрозненных мероприятий, а взрослый сохраняет позицию внешнего регулятора. Цель работы – обосновать ориентацию педагогического процесса одновременно на ценность «человек» и на ценность «единство общности подростков и взрослых» как условие содействия позитивной социализации современного подростка. Применены понятийно-категориальный и структурно-функциональный анализ, сравнение подходов отечественных исследователей, контент-анализ действующих нормативных документов и авторское моделирование. Построена авторская модель, в которой ценность «человек» задаёт содержание педагогического процесса через признание достоинства и субъектности подростка, а ценность «единство общности» – его форму, разворачиваемую в со-бытийной подростково-взрослой общности. Показано, что позитивная социализация достигается со-организацией совместной со взрослыми ценностно-смысловой деятельности; обе ценности действенны лишь в сопряжении, поскольку порознь воспроизводят прежние дефициты воспитания. Установленная взаимозависимость двух ориентиров переводит вопрос о социализации из плоскости педагогического воздействия в плоскость совместного бытия взрослеющего человека и значимого взрослого.

Ключевые слова

позитивная социализация, подросток, ценность «человек», событийная общность, значимый взрослый, педагогические условия, субъектность, аксиологический подход, единство общности, педагогический процесс.

Введение

Взросление современного подростка протекает в поле, где нормативно закреплённый приоритет человека сталкивается с инерцией воспитательной практики. Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей относят к их числу жизнь, достоинство, права и свободы человека, а вместе с ними единство народов, коллективизм,

взаимопомощь и взаимоуважение, историческую память и преемственность поколений (Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 в редакции от 4 марта 2026 г.). Перечень открывается человеком и завершается единством и преемственностью, и уже сама эта рамка сближает две ценности, вынесенные в заглавие работы. Декларация приоритета человека, однако, соседствует с массовым воспроизводством субъект-объектной схемы, при которой подросток удерживается в роли объекта педагогического воздействия. А.В. Мудрик, описывая новации социализации последних десятилетий, фиксирует смещение её механизмов в сторону стихийных и относительно направляемых влияний, отчего управляемая составляющая воспитания теряет прежнюю самодостаточность (Мудрик, 2023). Разрыв между провозглашённой ценностью и наличной практикой и задаёт проблемное поле статьи.

Вторая ценность – единство общности подростков и взрослых – операционализирована в педагогическом процессе слабее первой. А.А. Остапенко, разбирая условие воспитывающей полноты социального окружения подростка, показывает, что дефицит живого взрослого присутствия оборачивается ущербностью самой среды взросления: взрослый вытесняется из зоны значимых связей, и его место занимают стихийные влияния сверстников и цифровой среды (Остапенко, 2024). Общность при этом подменяется мероприятийностью, а совместность взрослого и подростка сворачивается до внешнего сопровождения без общего предмета заботы.

В отечественной педагогике сосуществуют по меньшей мере две трактовки происходящего, и согласие между ними не достигнуто. Одна линия связывает позитивный результат с социальным воспитанием и формированием активной жизненной позиции подрастающего поколения; А.В. Репринцев, перечитывая наследие Б.З. Вульфова, удерживает социализацию в рамке освоения социального опыта и деятельного включения в жизнь общества (Репринцев, 2022). Другая линия смещает акцент с усвоения норм на со-бытийность и субъектность взрослеющего, на качество связи подростка со значимым взрослым. Аксиологический разворот проблемы намечен Л.В. Лидак и Т.А. Тимошенко, рассматривающими ценностные ориентации подростков в современной социальной ситуации сквозь призму ценностного отношения, минуя логику внешнего предписания (Лидак, 2022). Соотнесение позиций представляется дискуссионным: консенсуса относительно того, что первично – усвоенная норма или пережитое ценностное отношение, в специализированной литературе нет. Разведение этих трактовок и оставляет открытым вопрос о педагогическом условии, при котором декларируемые ценности становятся действующими.

Работа исходит из предположения, что позитивная социализация современного подростка достигается сопряжением двух ценностных ориентиров педагогического процесса, а усиление внешней регуляции такого результата не приносит. Ценность «человек» задаёт содержание процесса, ценность «единство общности подростков и взрослых» – его форму. Задача статьи – обосновать это сопряжение как педагогическое условие и показать, что порознь названные ориентиры воспроизводят прежние дефициты воспитания, и лишь их совмещение меняет саму логику педагогического процесса. Предмет ограничен теоретико-методологическим обоснованием условия и построением педагогической модели, удерживающей обе ценности в их взаимной зависимости.

Материалы и методы исследования

Исследование выполнено методами понятийно-категориального и структурно-функционального анализа, сравнения подходов отечественных исследователей к социализации и подростково-взрослой общности, контент-анализа действующих нормативных документов и авторского моделирования. Категории «ценность человека», «единство общности», «событийная общность», «значимый взрослый», «позитивная социализация», «субъектность» рассмотрены в их взаимных отношениях; на этой основе построена авторская модель ориентации педагогического процесса на две ценности. Структурно-функциональный анализ применён к самой модели: каждый её компонент описан через выполняемую функцию и через способ удержания обеих ценностей.

Нормативную базу образовали документы в действующих редакциях. Основы государственной политики по сохранению традиционных ценностей (Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809, ред. от 4 марта 2026 г.) задают ценностный ориентир, в котором человек и единство поколений соседствуют

в одном перечне. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287 в редакции от 18 июня 2025 г.) закрепляет рабочую программу воспитания как обязательный компонент основной образовательной программы и связывает личностные результаты с самоопределением обучающегося. Профессиональный стандарт «Педагог» (Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н в редакции от 5 августа 2016 г.) включает воспитательную трудовую функцию, в которую входит формирование ценностного отношения обучающихся. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации (Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р) вводит установку на консолидацию усилий семьи, общества и государства и относит человеколюбие к числу опорных ценностей воспитания. Горизонт нормативного среза доведён до 2026 года

Эмпирическую составляющую заменило обобщение зафиксированных в отечественной педагогике позиций и моделирование педагогических отношений; реальные обследования подростков, опросы и работа на базе образовательных организаций не проводились. Такой формат отвечает предмету – обоснованию педагогического условия и построению модели; измерение эффекта условия в задачу работы не входит и составило бы предмет отдельного эмпирического исследования, опирающегося на построенную здесь модель.

Результаты и обсуждение

Ценность «человек» раскрывается в педагогическом процессе прежде всего как признание достоинства и субъектности подростка. Нормативное поле поддерживает такое прочтение: перечень традиционных ценностей открывается жизнью, достоинством, правами и свободами человека, а стандарт основного общего образования связывает личностные результаты с самоопределением и ценностным отношением обучающегося (Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287). Педагогически это означает переход от трактовки подростка как объекта коррекции к позиции, при которой взрослеющий признаётся автором собственного действия. Различие принципиальное: человек выступает здесь целью педагогического процесса и не низводится до средства достижения внешне заданного поведенческого результата. Н.А. Каргапольцева и Е.А. Самаркина, обобщая современные подходы к социализации личности подростка, удерживают эту оптику – социализация как становление субъекта; трактовка её как приспособления индивида к готовым образцам этим разворотом преодолевается (Каргапольцева, 2025).

Аксиологическое прочтение достоинства подростка требует уточнения того, как ценность переходит в педагогическое действие. Достоинство не транслируется в форме сообщения о нём; оно подтверждается устройством самой ситуации, в которой подросток встречает отношение к себе как к человеку. Профессиональный стандарт «Педагог» (Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н) относит формирование ценностного отношения обучающихся к воспитательной трудовой функции, оставляя открытым вопрос о средствах. Средством становится строй повседневных педагогических отношений, в которых достоинство подростка сохраняется и в затруднении, и в проступке. Ценность человека, оставленная на уровне декларации, воспроизводит формальный гуманизм – уважение на словах при сохранении управляющей позиции взрослого.

Обращение к человеку как к ценности имеет в отечественной традиции устойчивое основание. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации (Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р) называет человеколюбие в числе духовно-нравственных ценностей, на которые опирается воспитание, и связывает его с формированием активной позиции личности. Человеколюбие в педагогическом прочтении разворачивается в отношение к каждому подростку как к самоценности, не подлежащей инструментализации ради дисциплинарного порядка. Такое отношение задаёт критерий отбора педагогических решений: приемлемо средство, сохраняющее достоинство взрослеющего, и отвергается то, что обеспечивает управляемость ценой его субъектности.

Ценность «единство общности подростков и взрослых» вводит в педагогический процесс вторую, формообразующую опору. Речь идёт о со-бытийной общности, где взрослый занимает позицию значимого Другого; простое совместное пребывание в одном пространстве такой общности ещё не

образует. Со-бытийная общность отличается от формального коллектива основанием связи: коллектив держится общей структурой и распределением обязанностей, событийная общность – совместно пережитым смыслом. И.В. Вагнер, И.В. Степанова и И.Ю. Шустова, сопоставляя представления учителей и ожидания школьников, обнаруживают расхождение: педагоги описывают позицию значимого взрослого через функции наставления, тогда как подростки связывают её с подлинностью присутствия и готовностью взрослого быть рядом на равных (Вагнер, 2025). Расхождение указывает на уязвимое место практики – значимость взрослого не назначается должностью, она складывается в качестве связи.

Механизм, посредством которого общность влияет на ценностно-смысловую сферу подростка, раскрывают Н.В. Маркина и И.Л. Качуро: событие совместного проживания смысла перестраивает установки взрослеющего глубже, чем прямое информирование, поскольку затрагивает отношение к ценности на уровне переживания (Маркина, 2023). Форму такого проживания демонстрирует практика проблемно-ценностного общения детей и взрослых, описанная А.В. Щербаковым, А.В. Кисляковым, Н.Н. Журба и К.С. Задориным на материале киновстречи, где совместное обсуждение выводит участников к ценностному самоопределению через столкновение позиций, без готового вывода (Щербаков, 2023). Стратегия развития воспитания (распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р) закрепляет ту же интуицию на уровне государственной установки, связывая результат воспитания с консолидацией усилий семьи, общества и государства – с единством взрослого окружения вокруг взрослеющего.

Педагогические условия, при которых событийная подростково-взрослая общность содействует позитивной социализации, специально выделены Ю.Т. Антипенко: значимость связана с добровольностью вхождения в общность, с общим предметом заботы и с позицией взрослого, несводимой к контролю (Антипенко, 2025). Сведение нормативных опор и содержательных характеристик двух ценностей в единую рамку удобно представить в табличной форме (табл. 1).

Таблица 1. Нормативно-педагогические опоры ценностей «человек» и «единство общности подростков и взрослых»

Ценностный ориентир	Нормативная опора	Педагогическое содержание	Риск при изоляции ориентира
Человек	Приоритет жизни, достоинства, прав и свобод человека (Указ № 809); установка стандарта на самоопределение обучающегося	Признание достоинства и субъектности подростка; отношение к человеку как цели	Уважение к личности при управляющей позиции взрослого оборачивается формальным гуманизмом
Единство общности подростков и взрослых	Установка Стратегии на консолидацию усилий семьи, общества и государства; воспитательная функция профстандарта педагога	Со-бытийная общность; взрослый как значимый Другой; совместное проживание ценностной ситуации	Общность без ценности человека вырождается в коллективное давление и мероприятийность

Источник: составлено автором.

Соотнесение обнаруживает связанность ориентиров: изъятие любого из них возвращает педагогический процесс к прежним дефицитам. Уважение к человеку, не подкреплённое живой общностью, остаётся декларацией; общность, не удерживающая ценность человека, соскальзывает в давление коллектива. Отсюда рабочее положение: педагогическим условием выступает сопряжение обеих ценностей, в котором содержание и форма процесса перестают существовать раздельно; порознь они этого условия не образуют.

Трактовки подростково-взрослой общности в отечественной педагогике заметно расходятся, и расхождение продуктивно для уточнения предмета. А.В. Мудрик, С.Б. Серякова и Н.В. Тамарская рассматривают подростково-юношеские объединения прежде всего как институциональный фактор социализации, встроенный в систему воспитательных влияний (Мудрик, 2025). Иную грань высвечивает М.В. Шамрай, для которого ценностно-смысловые основы жизнедеятельности подростково-молодёжных объединений определяют не столько их организационную форму, сколько удерживаемое сообществом отношение к человеку (Шамрай, 2025). Сопоставление ключевых позиций сведено в таблице 2.

Таблица 2. Сопоставление трактовок подростково-взрослой общности в отечественной педагогике

Исследовательская позиция	Ведущее основание общности	Роль взрослого	Понимание социализации
Институционально-факторная (А.В. Мудрик и др.)	Включённость в систему общественных объединений	Организатор и транслятор социального опыта	Освоение социального опыта, вхождение в общество
Со-бытийная (А.А. Остапенко; И.В. Вагнер и др.)	Совместное проживание события, полнота присутствия взрослого	Значимый Другой, участник общего дела	Становление субъектности во встрече со взрослым
Ценностно-смысловая (М.В. Шамрай)	Удерживаемое сообществом отношение к человеку и смыслу	Носитель и хранитель ценностного отношения	Присвоение ценностей через общность смыслов
Социально-воспитательная (А.В. Репринцев)	Деятельное включение в жизнь общества	Наставник, вводящий в социальную практику	Формирование активной жизненной позиции

Источник: составлено автором.

Различие оснований не отменяет их совместимости. Институциональная, со-бытийная и ценностно-смысловая трактовки описывают разные слои одного процесса, и сопряжение ценностей «человек» и «единство общности» удерживает эти слои вместе: институция задаёт форму, событие – механизм, ценностное отношение – содержание. За каждым из четырёх подходов стоит своя правота, и продуктивнее расположить их как уровни одного целого, отказавшись от выбора между ними.

Наставничество показывает, как эти уровни сходятся в конкретной педагогической форме. Е.А. Столбова и В.С. Цилицкий описывают вовлечение подростков в практики наставничества как способ формирования основ ценностных ориентаций, где ценность передаётся через отношения (Столбова, 2021). Э.Р. Ахмирова квалифицирует наставничество как продуктивный способ построения педагогического процесса с подростками, встраивая позицию взрослого в ткань совместного действия (Ахмирова, 2025).

Эмпирические данные о ценностной сфере подростков подтверждают уместность такого разворота. О.А. Беляева, обобщая опыт эмпирического изучения ценностных ориентаций современных подростков, фиксирует их подвижность и зависимость от качества значимых отношений (Беляева, 2022). О.В. Белоус, Ю.П. Ветров и К.В. Шкуропий, разбирая психолого-педагогическое сопровождение формирования ценностной сферы, показывают, что устойчивое ценностное ядро складывается там, где сопровождение опирается на совместную деятельность, а информирование этой устойчивости не даёт (Белоус, 2025). Подвижность ценностной сферы подростка означает, что она складывается под действием среды значимых связей и не поддаётся разовому воздействию, и это возвращает к обеим ценностям одновременно. На этом обзорно-теоретическом основании диалог с литературой завершается, и дальнейшее изложение переходит к авторской модели.

Авторская модель ориентации педагогического процесса на ценности «человек» и «единство общности подростков и взрослых» строится как структура из пяти сопряжённых компонентов. Каждый компонент удерживает обе ценности одновременно и теряет смысл при их разведении. Модель не описывает отдельное мероприятие; она задаёт способ, которым обе ценности прошивают целостный педагогический процесс – от целеполагания до рефлексии. Логика построения обратна логике перечня средств: сначала фиксируется ценностное основание, затем – форма его проживания в общности, и лишь потом конкретные педагогические средства получают своё место. Состав компонентов представлен в таблице. 3.

Таблица 3. Компоненты авторской модели ориентации педагогического процесса на две ценности

Компонент	Функция в модели	Удержание ценности «человек»	Удержание ценности «единство общности»
Целевой	Направленность на становление субъекта	Цель выводится из достоинства и авторства подростка	Цель признаётся общей для подростков и взрослых
Ценностно-смысловой	Содержание ценностного отношения	Человек выступает мерой педагогического решения	Смысл вырабатывается сообща в совместном обсуждении
Со-бытийно-позиционный	Встреча подростка и значимого взрослого	Взрослый признаёт равное достоинство подростка	Взрослый занимает позицию участника общего дела
Деятельностный	Совместная ценностно-смысловая деятельность	Подросток действует как автор замысла	Деятельность как со-действие поколений
Рефлексивно-оценочный	Осмысление пережитого и обратная связь	Оценивается рост субъектности подростка	Рефлексия ведётся совместно, как общее осмысление опыта

Источник: составлено автором.

Устройство модели раскрывает её несущую логику. Целевой и ценностно-смысловой компоненты отвечают за то, ради чего разворачивается процесс, и удерживают приоритет человека; со-бытийно-позиционный и деятельностный переводят этот приоритет в форму совместности; рефлексивно-оценочный замыкает контур, возвращая участникам осмысленный опыт. Изъятие любого компонента деформирует целое. Без со-бытийно-позиционного компонента ценность человека остаётся заявленной, но непрожитой; без ценностно-смыслового совместная деятельность теряет предмет и вырождается в занятость; без рефлексивно-оценочного пережитое не закрепляется и не переходит в устойчивую ориентацию. Модель работает как связка сопряжённых элементов, утрачивающая действие при их разъединении.

Отдельного пояснения требует со-бытийно-позиционный компонент, поскольку в нём сходятся обе ценности. Позиция взрослого здесь не сводится ни к руководству, ни к невмешательству. Взрослый удерживает границу и ответственность и одновременно признаёт за подростком право на собственное действие; в этой двойственности позиции и рождается общность вместо иерархии. Профессиональный стандарт «Педагог» (Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н) описывает воспитательную функцию через способность педагога строить воспитательную деятельность с учётом культурных различий, возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, что предполагает позиционную гибкость и не сводится к фиксированной роли надзирающего. Прочие компоненты подчинены этому узлу: целеполагание получает совместный характер, деятельность становится со-действием, рефлексия – общим осмыслением. Раскрытие со-бытийно-позиционного компонента подробнее остальных отражает

его несущую роль в модели: он единственный держит обе ценности в прямом контакте; прочие компоненты работают с ними поочерёдно.

Деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты переводят ценностное основание в наблюдаемый результат. Совместная ценностно-смысловая деятельность, распределённая между подростком и взрослым, соотносится с установкой стандарта основного общего образования на формирование универсальных учебных действий и достижение метапредметных результатов (Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287): способность к целеполаганию, самоорганизации и оценке собственного действия складывается в опыте совместного действия с более опытным участником, минуя стадию отвлечённого объяснения. Рефлексивно-оценочный компонент возвращает этот опыт в осмысленной форме: предметом оценивания становится приращение субъектности подростка – способность ставить цель, удерживать её и отвечать за результат, – а соответствие внешнему образцу отходит на второй план. Совместный характер рефлексии удерживает при этом ценность единства: осмысление ведётся подростком и взрослым сообща, и оценка перестаёт быть односторонним суждением старшего о младшем.

Продуктивность модели проверяется через её соответствие характеристикам позитивной социализации. Позитивная социализация понимается здесь как освоение подростком социального мира при сохранении и развитии его субъектности, без вытеснения авторства внешним предписанием. В отличие от простой адаптации, измеряемой мерой послушания, позитивная социализация предполагает, что нормы принимаются подростком как собственные и не держатся страхом санкции. Её признаки – принятие социальных норм как своих, устойчивые просоциальные ориентации, развитая саморегуляция и сохранённая субъектность. Соответствие педагогических средств событийной общности отдельным характеристикам этого процесса прослеживается в нескольких устойчивых сопряжениях.

Названные сопряжения обнаруживают закономерность: каждое средство даёт социализирующий результат при выполнении условия, которое возвращает к сопряжению двух ценностей. Совместное определение дела работает, лишь когда подросток признан соавтором; наставничество расширяет опыт, лишь когда сохраняется его субъектность; проживание ценностной ситуации присваивается, лишь когда оно совместно и не роздано в форме готового суждения. Стоит убрать любую из двух ценностей – и средство сохраняет внешнюю форму, теряя социализирующий эффект. Совместное дело без признания авторства оборачивается исполнением поручения; событийная общность без ценности человека даёт эмоциональную вовлечённость без ценностного присвоения.

Обнаруженная закономерность объясняет и типичные сбои воспитательной практики. Мероприятие, задуманное как событие, не даёт социализирующего результата, когда подросток введён в него исполнителем чужого замысла: форма общности присутствует, ценность человека изъята. Обратный случай – доверительное признание достоинства подростка вне общего дела – оставляет ценность человека без формы и не переходит в устойчивую ориентацию. Оба сбоя описываются одним дефицитом: разорванностью двух ценностей, которые в модели удерживаются вместе. Позитивная социализация, понятая как сохранение субъектности при освоении социального мира, достигается только на пересечении содержания и формы.

Разведение двух ценностей объясняет и риск негативных вариантов социализации. Освоение социального мира ценностно нейтрально: подросток осваивает и просоциальные, и асоциальные образцы, и направление освоения задаётся качеством значимых связей. Общность, удерживающая ценность человека, ориентирует освоение в просоциальную сторону, поскольку взрослый предъявляет отношение, достойное присвоения; общность, из которой эта ценность изъята, столь же исправно транслирует образцы давления и подчинения. Позитивность социализации определяется, следовательно, тем, какое отношение к человеку несёт общность; сам факт включённости подростка в неё направления освоения не задаёт.

Из сопоставления следует, что ориентация педагогического процесса на две ценности образует именно педагогическое условие; к отдельному методу или приёму оно несводимо. Условие задаёт рамку, внутри которой конкретные средства – от общего дела до наставничества – обретают социализирующую силу. За пределами этой рамки те же средства сохраняются как организационные оболочки без

содержательного результата. Совместное осмысление опыта, распределённая между поколениями деятельность и подлинность взрослого присутствия складываются в единый механизм, где содержание, задаваемое ценностью человека, и форма, задаваемая ценностью единства общности, действуют неразрывно. Нормативная поддержка такого механизма уже заложена в рабочей программе воспитания как обязательном компоненте образовательной программы (Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287), однако её реализация зависит от того, удержит ли педагогический процесс обе ценности одновременно.

Заключение

Сопряжение ценностей «человек» и «единство общности подростков и взрослых» задаёт педагогическому процессу иную несущую логику, чем логика воздействия. Содержание процесса выводится из признания достоинства и авторства подростка, форма – из совместного со взрослым проживания ценностно-смысловой ситуации. Порознь эти ориентиры воспроизводят привычные дефициты воспитания: уважение к человеку без живой общности остаётся декларацией, общность без ценности человека соскальзывает в давление коллектива. Их совмещение переопределяет сам способ, которым выстраиваются отношения взрослого и подростка, оставляя набор средств прежним.

Позитивная социализация современного подростка достигается со-организацией совместной со взрослыми деятельности; наращивание внешней регуляции такого результата не даёт. Взаимозависимость двух ценностей, прослеженная на материале нормативных опор, исследовательских позиций и построенной модели, означает, что каждая из них обретает педагогическую действенность лишь через другую. Этот результат отвечает на исходный вопрос о первичности усвоенной нормы или пережитого отношения снятием самой альтернативы: норма присваивается как ценность внутри общности, удерживающей человека, и вне такой общности остаётся внешним требованием. Тем самым спор двух линий отечественной педагогики разрешается указанием на условие, при котором обе линии описывают один процесс; выбор одной из них здесь не требуется.

Со-бытийно-позиционный узел модели несёт основную нагрузку. Двойственность позиции взрослого, который удерживает ответственность и одновременно признаёт право подростка на собственное действие, превращает совокупность педагогических средств в целостное условие. За пределами этого узла средства сохраняют форму и утрачивают социализирующий результат, что подтверждается разбором типичных сбоев воспитательной практики – мероприятия без авторства подростка и доверия без общего дела.

Практический разворот полученного обоснования состоит в переориентации педагогического процесса с управления поведением на со-организацию совместного бытия подростков и взрослых, где целеполагание, деятельность и рефлексия признаются общими. Такая переориентация не требует нового набора мероприятий; она меняет позицию взрослого и характер связи между поколениями внутри уже существующих форм воспитания, включая рабочую программу воспитания образовательной организации и практики наставничества. Инструментом здесь служит сам строй педагогических отношений, в которых достоинство подростка сохраняется, а общее дело удерживает взрослого и взрослеющего вместе.

Вопрос о социализации при этом смещается из плоскости педагогического воздействия в плоскость совместного бытия взрослеющего человека и значимого взрослого. Нормативная рамка для такого смещения задана Основами государственной политики в редакции от 4 марта 2026 г., Стандартом основного общего образования в редакции от 18 июня 2025 г. и профессиональным стандартом педагога с его воспитательной трудовой функцией. Дальнейшее движение определяется тем, насколько педагогический процесс окажется способен удержать человека и единство поколений в одном ценностном узле.

Список литературы

1. Антипенко Ю.Т. Педагогические условия содействия позитивной социализации подростков в событийных подростково-взрослых общностях // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 6. С. 88-91.
2. Ахмирова Э.Р. Наставничество – продуктивный способ построения педагогического процесса с подростками // Право и образование. 2025. № 1. С. 116-121.
3. Белоус О.В., Ветров Ю.П., Шкуропий К.В. Психолого-педагогическое сопровождение формирования ценностной сферы подростков // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2025. № 1 (76). С. 222-235.
4. Беляева О.А. Формирование ценностных ориентаций современных подростков: опыт эмпирического исследования // Бизнес. Образование. Право. 2022. № 3 (60). С. 437-443.
5. Вагнер И.В., Степанова И.В., Шустова И.Ю. Профессиональная позиция педагога как значимого взрослого: представления учителей и ожидания школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1. № 1 (103). С. 16-25.
6. Каргапольцева Н.А., Самаркина Е.А. Современные подходы к социализации личности подростка // Искусство и образование. 2025. № 12 (164). С. 273-283.
7. Лидак Л.В., Тимошенко Т.А. Аксиологический подход к исследованию ценностных ориентаций подростков в современной социальной ситуации // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2022. № 2. С. 26-38.
8. Маркина Н.В., Качуро И.Л. Событийные механизмы трансформации ценностно-смысловых установок современных подростков // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2023. № 2 (22). С. 20-25.
9. Мудрик А.В. Социализация: новации последних десятилетий // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 3. С. 6-15.
10. Мудрик А.В., Серякова С.Б., Тамарская Н.В. Подростково-юношеские общественные объединения как фактор социализации // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2025. № 1 (98). С. 60-66.
11. Остапенко А.А. Крест взросления. Как обеспечить воспитывающую полноту социального окружения подростка // Социальная педагогика. 2024. № 2. С. 3-19.
12. Репринцев А.В. Социальное воспитание как процесс формирования активной жизненной позиции современных подростков и молодёжи. Перечитывая философско-педагогическое наследие Б.З. Вульфова // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2022. № 1 (52). С. 167-184.
13. Столбова Е.А., Цилицкий В.С. Формирование основ ценностных ориентаций современных подростков посредством вовлечения в практики наставничества // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 1 (161). С. 197-209.
14. Шамрай М.В. Ценностно-смысловые основы организации жизнедеятельности православных подростково-молодежных общественных объединений // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2025. № 1 (64). С. 196-208.
15. Щербаков А.В., Кисляков А.В., Журба Н.Н., Задорин К.С. Организация проблемно-ценностного общения с детьми и взрослыми на киновстрече // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2023. № 2 (32). С. 47-54.

Orientation of the pedagogical process towards the values of the «human being» and the «unity of the community of adolescents and adults» as a pedagogical condition for fostering positive socialization of contemporary adolescents

Yulia T. Antipenko
Specialist Expert
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
iuliaantipenko@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0237-4116

Received 12.07.2026
Accepted 21.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 37.035
DOI 10.25726/w0339-8616-2227-g
EDN FIMQQT
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The normatively fixed priority of the value of the human being coexists in mass educational practice with a subject-object logic that keeps the adolescent in the role of an object of influence. The value of the «unity of the community of adolescents and adults» remains poorly operationalized and is often replaced by a set of disparate events, while the adult retains the position of an external regulator. The aim is to substantiate the orientation of the pedagogical process simultaneously towards the value of the «human being» and the value of the «unity of the community of adolescents and adults» as a condition for fostering the positive socialization of a contemporary adolescent. Conceptual-categorial and structural-functional analysis, a comparison of Russian researchers' approaches, a content analysis of the current normative documents and the author's modelling have been applied. An author's model is built in which the value of the «human being» sets the content of the pedagogical process through the recognition of the adolescent's dignity and subjectivity, whereas the value of «unity» sets its form, unfolded within a co-event adolescent-adult community. Positive socialization is achieved through the co-organization of value-semantic activity shared with adults; the two values are effective only in conjunction, since separately they reproduce the former deficits of upbringing. This interdependence shifts the question of socialization from the plane of pedagogical influence to the plane of the shared being of the growing person and a significant adult.

Keywords

positive socialization, adolescent, value of the human being, co-event community, significant adult, pedagogical conditions, subjectivity, axiological approach, unity of community, pedagogical process.

References

1. Antipenko Yu.T. Pedagogical conditions for fostering positive socialization of adolescents in co-event adolescent-adult communities // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2025. № 6. pp. 88-91.
2. Akhmirova E.R. Mentoring as a productive way of constructing the pedagogical process with adolescents // Law and Education. 2025. № 1. pp. 116-121.

3. Belous O.V., Vetrov Yu.P., Shkuropiy K.V. Psychological and pedagogical support for the formation of the value sphere of adolescents // New in Psychological and Pedagogical Research. 2025. № 1 (76). pp. 222-235.

4. Belyaeva O.A. Formation of value orientations of contemporary adolescents: the experience of an empirical study // Business. Education. Law. 2022. № 3 (60). pp. 437-443.

5. Vagner I.V., Stepanova I.V., Shustova I.Yu. The professional position of a teacher as a significant adult: teachers' views and schoolchildren's expectations // Domestic and Foreign Pedagogy. 2025. Vol. 1. № 1 (103). pp. 16-25.

6. Kargapoltseva N.A., Samarkina E.A. Contemporary approaches to the socialization of an adolescent's personality // Art and Education. 2025. № 12 (164). pp. 273-283.

7. Lidak L.V., Timoshenko T.A. An axiological approach to the study of adolescents' value orientations in the contemporary social situation // Armavir State Pedagogical University Bulletin. 2022. № 2. pp. 26-38.

8. Markina N.V., Kachuro I.L. Co-event mechanisms of transformation of value-semantic attitudes of contemporary adolescents // Chelyabinsk State University Bulletin. Education and Healthcare. 2023. № 2 (22). pp. 20-25.

9. Mudrik A.V. Socialization: innovations of recent decades // Siberian Pedagogical Journal. 2023. № 3. pp. 6-15.

10. Mudrik A.V., Seryakova S.B., Tamarskaya N.V. Adolescent and youth public associations as a factor of socialization // Municipal Education: Innovations and Experiment. 2025. № 1 (98). pp. 60-66.

11. Ostapenko A.A. The cross of growing up. How to ensure the nurturing fullness of an adolescent's social environment // Social Pedagogy. 2024. № 2. pp. 3-19.

12. Reprintsev A.V. Social upbringing as a process of forming an active life position of contemporary adolescents and youth. Rereading the philosophical and pedagogical legacy of B.Z. Vulfov // Bereginya. 777. Sova: Society. Politics. Economics. 2022. № 1 (52). pp. 167-184.

13. Stolbova E.A., Tsilitsky V.S. Formation of the foundations of value orientations of contemporary adolescents through involvement in mentoring practices // South Ural State Humanitarian Pedagogical University Bulletin. 2021. № 1 (161). pp. 197-209.

14. Shamray M.V. Value-semantic foundations of organizing the life activity of Orthodox adolescent and youth public associations // Bereginya. 777. Sova: Society. Politics. Economics. 2025. № 1 (64). pp. 196-208.

15. Shcherbakov A.V., Kislyakov A.V., Zhurba N.N., Zadorin K.S. Organizing problem-value communication with children and adults at a film meeting // Saratov Regional Institute of Education Development Bulletin. 2023. № 2 (32). pp. 47-54.

Формирование просоциального поведения как механизм преодоления дезадаптации подростков

Евгения Олеговна Жукова
Специалист-эксперт
Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ)
Владимир, Россия
stalinsugar@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Любовь Константиновна Фортова
Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры Пихологии личности и специальной педагогики, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации
Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ)
Владимир, Россия
flk33@mail.ru
ORCID 0000-0002-7991-6390

Поступила в редакцию 11.07.2026
Принята 24.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 37.035
DOI 10.25726/w9677-0109-1637-n
EDN EYNMYN
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

Подростковая дезадаптация и формирование просоциального поведения традиционно разводятся между коррекционно-профилактической и воспитательной работой, что оставляет без объяснения их общий механизм и снижает результативность обоих направлений. Цель работы – обосновать формирование просоциального поведения как механизм преодоления подростковой дезадаптации и дать его структурно-функциональное описание. Применены понятийно-категориальный и сравнительный анализ, классификация, контент-анализ действующих нормативных документов об образовании и воспитании, структурно-функциональное моделирование. Построена авторская модель, связывающая четыре компонента просоциального поведения (мотивационно-ценностный, когнитивно-ориентировочный, коммуникативно-деятельностный и регулятивно-рефлексивный) с корреспондирующими маркерами дезадаптации. Предложена классификация педагогических средств по механизму преодоления дезадаптации и матрица их соответствия требованиям ФГОС основного общего образования, Стратегии развития воспитания и федеральной рабочей программы воспитания. Показано, что просоциальная активность воздействует на дезадаптацию через восстановление субъектной позиции подростка в совместной деятельности и замещение дезадаптивного поведенческого репертуара опытом результативного, признаваемого другими действия. Установленное покомпонентное соответствие означает, что преодоление дезадаптации достигается прицельной настройкой воспитательных средств на конкретные дефициты развития подростка. Прикладной результат состоит в том, что образовательная организация способна выстраивать преодоление дезадаптации без

обособленной программы, перенастраивая уже предусмотренные нормативами воспитательные средства под выявленный у подростка компонентный дефицит.

Ключевые слова

просоциальное поведение, дезадаптация подростков, преодоление дезадаптации, субъектная позиция, воспитание, копинг-стратегии, образовательная среда.

Введение

Подростковая дезадаптация закрепилась в психолого-педагогической литературе как устойчивый предмет описания, однако согласие исследователей относительно её природы остаётся неполным. М.Н. Харабаджах трактует социально-дезадаптивное поведение прежде всего как проблему психолого-педагогической диагностики (Харабаджах, 2021), тогда как Л.С. Рашитова разводит социальный и психологический слой дезадаптации и показывает, что внешне сходные поведенческие срывы имеют разную детерминацию (Рашитова, 2023). Расхождение это не терминологическое: от того, где помещён источник дезадаптации – в среде, в системе отношений или во внутреннем строе личности, – зависит и точка педагогического вмешательства.

В практике профилактика и коррекция дезадаптации выстроены по одной логике, а воспитание просоциальности – по другой. Первая опирается на выявление групп риска и адресное сопровождение учётного контингента; К.Г. Семенова связывает устойчивость дезадаптивных форм с деформацией системы ценностных ориентаций и переносит акцент на личностное становление подростка (Семенова, 2022). Е.О. Чернова и А.Н. Грязнов, разбирая девиацию в обществе риска, относят к ведущим факторам профилактики средовые и институциональные условия школы (Чернова, 2021). Формирование просоциального поведения долго описывалось в отдельном ряду – как задача нравственного воспитания, слабо соотнесённая с коррекционной проблематикой.

Основание пересмотреть это разделение дают работы последних лет о преодолении подростковой дезадаптации. А.А. Михайлов, Л.К. Фортова и Е.А. Решетников описывают преодоление дезадаптации в современных условиях через перестройку способа включения подростка в отношения со сверстниками и взрослыми (Михайлов, 2024). Близкую позицию занимает Е.В. Шаломова, для которой просоциальная поведенческая стратегия выступает условием профилактики деструктивной направленности личности (Шаломова, 2023). Сходство формулировок указывает на общий механизм: и коррекция дезадаптации, и наращивание просоциальности сводятся к восстановлению субъектной позиции подростка в социальном взаимодействии и к замещению дезадаптивного репертуара адаптивным.

Чтобы обосновать формирование просоциального поведения как механизм преодоления подростковой дезадаптации, в работе выстроено его структурно-функциональное описание, пригодное для встраивания в воспитательную деятельность образовательной организации. Гипотеза исходит из того, что просоциальная активность воздействует на дезадаптацию прицельно – отдельные её компоненты противостоят конкретным маркерам дезадаптации, а общий воспитательный фон остаётся вспомогательным. Проверка предположения требует сопоставить структуру просоциального поведения со структурой дезадаптации и привязать полученные соответствия к действующим требованиям к воспитанию.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена методами понятийно-категориального и сравнительного анализа, классификации и структурно-функционального моделирования; для соотнесения педагогических средств с нормативными требованиями применён контент-анализ действующих документов об образовании и воспитании. Реальные испытания, опросы и наблюдение за учащимися конкретных образовательных организаций не проводились; предметом выступают понятийные конструкции и нормативные тексты.

Нормативную базу составили Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, в котором воспитание определено через развитие личности и создание условий для самоопределения и

социализации обучающихся (статья 2), а общие требования к его организации закреплены статьёй 12.1, введённой Федеральным законом от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ; федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утверждённый Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 в редакции Приказа от 18 июня 2025 г. № 467; Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р); федеральная рабочая программа воспитания в структуре федеральной образовательной программы основного общего образования (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 370). Эти документы задают рамку, в которой просоциальная активность подлежит педагогическому оформлению.

Эмпирическая картина дезадаптации и адаптивных ресурсов подростка реконструирована по опубликованным описаниям. К.С. Шалагинова и Е.В. Декина фиксируют устойчивые проявления социальной дезадаптации у подростков, состоящих на внутришкольном учёте, – сужение круга контактов, конфликтность, отказ от совместной деятельности и настороженность к взрослым (Шалагинова, 2023). И.В. Пшеничнова и Н.А. Скворцов, разбирая формирование адаптивных копинг-стратегий, показывают, что дефицит конструктивных способов совладания закрепляет дезадаптивное поведение (Пшеничнова, 2024). Эти описания взяты как исходный материал для выделения маркеров, с которыми далее сопоставляются компоненты просоциального поведения.

Результаты и обсуждение

Понятие просоциального поведения оформилось в педагогике позже, чем понятие дезадаптации, и удерживает следы двойного происхождения – из психологии морального развития и из теории социализации. А.Б. Серых и А.В. Фаевский описывают просоциальное поведение школьника как самостоятельный педагогический феномен со своей структурой, не сводимый к разрозненным нравственным поступкам (Серых, 2023). Эмпирические работы при этом всё определённее указывают на его зависимость от условий среды. С.В. Ланцова и Е.А. Шмелева, изучая предикторы оффлайн-просоциального поведения подростков, связывают его выраженность с включённостью в реальные совместные практики и с опытом признания со стороны сверстников (Ланцова, 2023б). Отсюда следует, что просоциальность поддаётся педагогическому наращиванию через устройство среды, а её дефицит указывает на разрыв в системе отношений подростка.

Отдельная линия исследований прослеживает формирование просоциальной активности в специально организованной среде. С.В. Ланцова разрабатывает психодидактику смешанной реальности как условие такого формирования (Ланцова, 2023а) и в развитие этой линии предлагает программу с фиксируемыми результатами (Ланцова, 2024). Н.В. Калнаус и Н.Н. Суртаева трактуют просоциальную деятельность как содержательное наполнение социального поведения школьника, придающее ему направленность (Калнаус, 2024). Сходятся эти подходы в том, что просоциальность закрепляется через деятельность и распадается там, где деятельность подменяется имитацией норм.

Соотнесение этой линии с проблематикой дезадаптации выводит к искомому механизму. Ж.В. Садовникова, разбирая условия предупреждения деструктивных поступков через моделирование ситуаций саморегуляции, показывает, что устойчивый сдвиг поведения достигается перестройкой самой ситуации взаимодействия (Садовникова, 2024). О.А. Мосина и Н.Ю. Звягинцева обосновывают педагогический потенциал внеурочной деятельности в преодолении девиантного поведения социально дезадаптированных подростков (Мосина, 2025). Из сопоставления этих работ складывается рабочее допущение статьи: просоциальная активность воздействует на дезадаптацию тогда, когда перестраивает позицию подростка в совместной деятельности и возвращает ему опыт результативного, признаваемого другими действия.

Этот механизм объясняет и наблюдаемую избирательность результатов воспитательных программ. Там, где просоциальная активность организована как разовое мероприятие, она не затрагивает позицию подростка в постоянной группе и не удерживается; там, где она встроена в устойчивую совместную деятельность, сдвиг закрепляется. Различие проходит по линии субъектности:

просоциальное действие меняет дезадаптивного подростка тогда, когда он совершает его как признаваемый участник общего дела и получает в нём результат, видимый для группы.

Нормативное понятие воспитания подкрепляет этот механизм с институциональной стороны. Статья 2 Федерального закона № 273-ФЗ определяет воспитание через создание условий для самоопределения и социализации обучающегося, а статья 12.1 закрепляет организацию воспитания как штатную функцию образовательной организации. Стратегия развития воспитания до 2025 года (распоряжение Правительства Российской Федерации № 996-р) выводит на первый план формирование субъектности и ценностных ориентиров подростка. Просоциальная активность попадает в эту рамку прямо: она и есть форма социализации, в которой подросток занимает позицию действующего участника, а норматив задаёт ей институциональное место в работе школы.

Замещение дезадаптивного репертуара адаптивным, о котором идёт речь, требует уточнения на уровне механизма. Дезадаптивное поведение устойчиво потому, что решает для подростка ситуативную задачу – снимает напряжение, возвращает контроль, обеспечивает статус в группе, пусть ценой конфликта. Просоциальное действие вытесняет его тогда, когда решает ту же задачу результативнее: даёт признание и статус через кооперацию с той же надёжностью, с какой прежде их приносило противостояние. Отсюда следует практическое условие – просоциальная активность должна быть для подростка не менее выигрышной, чем прежняя дезадаптивная реакция, иначе замещения не происходит.

Предлагаемое структурно-функциональное описание разбивает просоциальное поведение подростка на четыре компонента – мотивационно-ценностный, когнитивно-ориентировочный, коммуникативно-деятельностный и регулятивно-рефлексивный. Каждый компонент удерживает свою функцию во включении подростка в социальное целое и при дефиците оборачивается опознаваемым маркером дезадаптации. Развёртывание модели требует предварительно развести сами трактовки дезадаптации, поскольку от принятой трактовки зависит, какой из компонентов просоциальности окажется несущим (табл. 1).

Таблица 1. Трактовки подростковой дезадаптации в психолого-педагогических подходах

Подход	Понимание дезадаптации	Ведущий фактор	Точка педагогического вмешательства
Средовой	Рассогласование требований среды и возможностей подростка	Дефицит поддерживающих связей в ближайшем окружении	Перестройка совместной деятельности и группового контекста
Личностно-ценностный	Деформация ценностно-смысловой сферы и мотивации	Смещение ценностных ориентаций к деструктивным образцам	Наполнение деятельности личностно значимым содержанием
Деятельностно-компетентностный	Несформированность способов социального действия и совладания	Дефицит конструктивных копинг-стратегий и навыков кооперации	Освоение результативных образцов взаимодействия
Институционально-рисковый	Уязвимость подростка перед деструктивными влияниями среды риска	Слабость защитных институциональных условий школы	Укрепление просоциальных норм школьного сообщества

Источник: составлено автором.

Средовой и институционально-рисковый подходы сходятся в том, что источник дезадаптации вынесен за пределы подростка – в дефицит поддерживающих связей и в слабость защитных условий школьного сообщества. Для педагогики это значит, что несущим оказывается коммуникативно-

деятельностный компонент просоциальности: перестройка совместной деятельности прямо отвечает на средовую трактовку. Личностно-ценностный подход смещает источник внутрь, к деформации ценностно-смысловой сферы, и выдвигает на первый план мотивационно-ценностный компонент.

Деятельностно-компетентностная трактовка занимает промежуточное положение и раскрывается подробнее прочих, поскольку именно она связывает внешнее и внутреннее. Дефицит конструктивных способов социального действия и совладания проявляется одновременно как средовой сбой, когда подросток выпадает из совместности, и как личностный дефицит, когда отсутствует освоенный репертуар кооперации. Регулятивно-рефлексивный компонент отвечает на эту трактовку через освоение результативных образцов взаимодействия и наращивание саморегуляции. Распределение трактовок по компонентам показывает, что ни один подход не покрывает дезадаптацию целиком, а педагогический ответ требует удержания всех четырёх компонентов сразу.

Прочтение таблицы по столбцу точки вмешательства обнаруживает, что все четыре подхода указывают на одну область приложения усилий – совместную деятельность подростка, различаясь лишь тем, какое её свойство считается решающим. Средовой подход требует восстановить саму совместность; личностно-ценностный – наполнить её значимым для подростка содержанием; институционально-рисковый – защитить её просоциальными нормами сообщества, а деятельностно-компетентностный – снабдить подростка освоенным репертуаром кооперации. Эта сходимость подтверждает, что деятельность выступает общим субстратом преодоления дезадаптации, а компоненты просоциальности задают, какое её измерение перестраивается в каждом случае.

Покомпонентное сопоставление структуры просоциального поведения со структурой дезадаптации даёт основной результат работы. Каждому компоненту отвечает свой маркер, обнаруживаемый при дефиците компонента, и своё ведущее педагогическое средство (табл. 2).

Таблица 2. Компоненты просоциального поведения и корреспондирующие маркеры дезадаптации

Компонент	Содержание	Маркер дезадаптации при дефиците	Ведущее педагогическое средство
Мотивационно-ценностный	Ориентация на благо другого, принятие просоциальных норм как своих	Ценностная отчуждённость, обесценивание совместных целей	Событийные практики с личностно значимым результатом
Когнитивно-ориентировочный	Распознавание социальных ситуаций и ожиданий партнёра	Искажённая интерпретация намерений, приписывание враждебности	Разбор и моделирование социальных ситуаций
Коммуникативно-деятельностный	Кооперативное действие, помощь, согласование усилий	Конфликтность, уход от совместной деятельности, изоляция	Совместная общественно полезная и проектная деятельность
Регулятивно-рефлексивный	Саморегуляция поведения, оценка последствий действия	Импульсивность, дефицит самоконтроля и рефлексии	Моделирование ситуаций саморегуляции, рефлексивные форматы

Источник: составлено автором.

Когнитивно-ориентировочный компонент заслуживает отдельного разбора, поскольку его дефицит подсвечивается в описаниях дезадаптации реже прочих, а весит в механизме преодоления существенно. Искажённое распознавание социальных ситуаций, при котором подросток приписывает

партнёру враждебные намерения и читает нейтральное поведение как угрозу, запускает конфликтную реакцию раньше, чем включаются коммуникативные умения. Педагогическое средство здесь – разбор и моделирование социальных ситуаций, возвращающие подростку точность социальной перцепции. Без этого звена совместная деятельность, адресованная коммуникативно-деятельностному компоненту, наталкивается на предварительно искажённую картину партнёра и не даёт ожидаемого просоциального сдвига.

Остальные три компонента распределяются по маркерам с меньшей неоднозначностью. Ценностная отчуждённость и обесценивание совместных целей отвечают мотивационно-ценностному дефициту и требуют событийных практик с личностно значимым результатом. Конфликтность и уход от совместной деятельности прямо указывают на коммуникативно-деятельностный дефицит. Импульсивность и слабость самоконтроля закреплены за регулятивно-рефлексивным компонентом и снимаются моделированием ситуаций саморегуляции. Сопоставление подтверждает исходное допущение: связь просоциальности и дезадаптации распадается на отдельные соответствия, каждое из которых допускает адресное педагогическое средство.

Ценность покомпонентного разведения проявляется в диагностике. Пока дезадаптация читается как единое состояние, педагог располагает общими средствами и применяет их веерно, в расчёте на суммарный эффект. Разложение на маркеры позволяет установить, какой компонент просоциальности несформирован у конкретного подростка, и сузить выбор средства до отвечающей группы. Подросток с искажённой социальной перцепцией и подросток с дефицитом саморегуляции при внешне одинаковой конфликтности получают разные педагогические ответы – в первом случае разбор социальных ситуаций, во втором моделирование ситуаций саморегуляции.

Обнаруженные соответствия позволяют перегруппировать педагогические средства по механизму, которым они преодолевают дезадаптацию; внешняя форма организации при этом отходит на второй план. Такая перегруппировка сводит разрозненные формы воспитательной работы к четырём группам, каждая из которых даёт свой сдвиг субъектной позиции подростка (табл. 3).

Таблица 3. Педагогические средства формирования просоциального поведения по механизму преодоления дезадаптации

Группа средств	Механизм преодоления дезадаптации	Форма организации	Сдвиг субъектной позиции подростка
Деятельностно-кооперативные	Замещение дезадаптивного репертуара опытом результативной кооперации	Проектная, волонтёрская, общественно полезная деятельность	От избегания совместности к соучастию
Средовые (общностные)	Восстановление поддерживающих связей и просоциальных норм группы	Детская общность, коллективные события, наставничество сверстников	От периферии группы к признанному участию
Ситуационно-регулятивные	Наращивание саморегуляции через проживание модельных ситуаций	Тренинговые и рефлексивные ситуации, разбор случаев	От импульсивной реакции к опосредованному действию
Ценностно-смысловые	Присвоение просоциальных ценностей через личностно значимое действие	Событийные и социально-практические форматы воспитания	От внешнего требования к внутренней норме

Источник: составлено автором.

Группировка средств по механизму делает видимой их неодинаковую нагрузку. Деятельностно-кооперативные средства несут основную работу по замещению дезадаптивного репертуара, поскольку именно они дают подростку опыт результативной совместности и сдвигают его от избегания к соучастию. Средовые средства действуют медленнее и опосредованно, через восстановление поддерживающих связей и просоциальных норм группы; их результат – переход подростка от периферии общности к признанному участию.

Ситуационно-регулятивные и ценностно-смысловые средства выполняют настроечную функцию. Первые наращивают саморегуляцию через проживание модельных ситуаций и переводят подростка от импульсивной реакции к опосредованному действию; вторые обеспечивают присвоение просоциальных ценностей через личностно значимое действие, переводя внешнее требование во внутреннюю норму. Порядок ввода средств в воспитательную деятельность значим: событийная и кооперативная работа создаёт основу, на которой ситуационно-регулятивные форматы дают устойчивый сдвиг, а обратная последовательность оставляет тренинг саморегуляции без деятельностной опоры.

Сдвиг субъектной позиции, вынесенный в последний столбец, показывает направление, общее для всех четырёх групп, – движение подростка от внешнего, вынужденного положения к внутреннему, принятому. Деятельностно-кооперативные средства запускают это движение, ситуационно-регулятивные и ценностно-смысловые его закрепляют, средовые удерживают достигнутое в структуре группы. Отсутствие любой из групп оставляет движение незавершённым: без деятельностной опоры не с чего начинать, без ценностного присвоения сдвиг не переходит во внутреннюю норму подростка.

Завершающий шаг – привязка педагогических средств к действующим требованиям к воспитанию, без которой модель остаётся теоретической схемой. Сопоставление требований ФГОС основного общего образования, Федерального закона № 273-ФЗ, Стратегии развития воспитания и федеральной рабочей программы воспитания со средствами формирования просоциального поведения сведено в матрицу соответствия (табл. 4).

Таблица 4. Соответствие требований к воспитанию педагогическим средствам формирования просоциального поведения

Требование (результат)	Источник требования	Педагогическое средство	Тип просоциальной активности
Готовность к социально значимой деятельности	ФГОС ООО (приказ № 287, ред. от 18.06.2025 г. № 467)	Общественно полезная и проектная деятельность	Инструментальная помощь, кооперация
Социализация и самоопределение обучающегося	ФЗ № 273-ФЗ, статьи 2 и 12.1	Детская общность, наставничество	Соучастие в жизни сообщества
Развитие субъектности и ценностных ориентиров	Стратегия развития воспитания до 2025 г. (№ 996-р)	Событийные воспитательные практики	Ценностно-ориентированное действие
Саморегуляция и коммуникация (метапредметные результаты)	ФГОС ООО, требования к универсальным учебным действиям	Рефлексивные и ситуационно-регулятивные форматы	Саморегуляция в совместном действии
Планируемая воспитательная работа	Федеральная рабочая программа воспитания (приказ № 370)	Календарный план событий, модули воспитания	Систематическая просоциальная активность

Источник: составлено автором.

Матрица показывает, что просоциальная активность обеспечена нормативной рамкой на всех уровнях – от личностных и метапредметных результатов ФГОС до планируемой воспитательной работы федеральной программы. Требование готовности к социально значимой деятельности прямо выводит на общественно полезную и проектную активность, а закреплённая статьёй 12.1 Федерального закона № 273-ФЗ организация воспитания как социализации подростка даёт основание для средовых средств. Метапредметные требования к саморегуляции и коммуникации совпадают с зоной ответственности ситуационно-регулятивных форматов. Совпадение нормативных требований с выделенными группами средств означает, что предложенная модель встраивается в воспитательную деятельность без обособленной антидезадаптационной подсистемы, через настройку уже предусмотренных нормативами форм.

Отдельного внимания требует строка о планируемой воспитательной работе. Федеральная рабочая программа воспитания задаёт календарный план событий и модули, внутри которых просоциальная активность приобретает регулярность, без которой единичные акции не дают устойчивого сдвига. Регулярность переводит просоциальное действие из разряда откликов на отдельные ситуации в устойчивую характеристику поведения, и именно на этом уровне закрепляется преодоление дезадаптации. Нормативно предусмотренная периодичность воспитательных событий работает как содержательное условие результативности механизма.

Встроенность в нормативную рамку снимает типичное возражение против адресной модели – опасение, что покомпонентная настройка потребует от школы отдельного диагностического инструментария и дополнительных ресурсов. Маркеры дезадаптации, разведённые по компонентам, наблюдаемы в обычной педагогической ситуации: конфликтность, уход от совместной деятельности, импульсивность и искажённое восприятие партнёра фиксируются классным руководителем без специальных процедур. Подбор группы средств опирается на уже действующие формы воспитательной работы. Модель, следовательно, меняет принцип распределения имеющихся средств, оставляя неизменным их состав.

Компонентно-маркерное соответствие задаёт, на что направлять воздействие. Классификация средств по механизму задаёт, чем воздействовать, и одновременно упорядочивает средства по силе их влияния на субъектную позицию. Привязка к нормативным требованиям задаёт, в каких предусмотренных формах это воздействие легитимно разместить. Пропуск любого из трёх шагов возвращает воспитательную работу к недифференцированному воздействию, результативность которого по отношению к дезадаптации остаётся невысокой.

Собранная модель отвечает на исходное противоречие между коррекционно-профилактической и воспитательной линиями работы. Обе линии оказываются проекциями одного механизма – восстановления субъектной позиции подростка в совместной деятельности; коррекция снимает дезадаптивный маркер, воспитание наращивает соответствующий компонент просоциальности, и обе операции адресованы одному звену развития. Прикладной смысл описания состоит в замене общего наращивания воспитательного воздействия адресной настройкой средств на выявленный у подростка дефицит: диагностика ведётся по выраженности каждого из четырёх маркеров, а подбор средств – по группе, отвечающей несущему компоненту.

Заключение

Проведённое сопоставление структуры просоциального поведения со структурой подростковой дезадаптации показывает, что эти два предмета описывают один процесс с разных сторон. Формирование просоциального поведения преодолевает дезадаптацию постольку, поскольку восстанавливает субъектную позицию подростка в совместной деятельности и возвращает ему опыт результативного, признаваемого сверстниками действия.

Покомпонентное соответствие, зафиксированное в модели, снимает представление о просоциальном воспитании как об общем нравственном фоне. Каждый из четырёх компонентов – мотивационно-ценностный, когнитивно-ориентировочный, коммуникативно-деятельностный,

регулятивно-рефлексивный – противостоит определённому маркеру дезадаптации, и это переводит воспитательную работу в режим адресной настройки под конкретный дефицит развития.

Нормативная рамка воспитания уже содержит формы, достаточные для такой настройки. Требования ФГОС основного общего образования в редакции 2025 года, статья 12.1 Федерального закона № 273-ФЗ и федеральная рабочая программа воспитания задают перечень средств, внутри которого просоциальная активность получает и цель, и организационную форму.

Прикладной смысл описания в том, что образовательная организация способна строить преодоление дезадаптации без обособленной программы, перенастраивая уже предусмотренные воспитательные средства под выявленный у подростка компонентный дефицит. Диагностика при этом ведётся по выраженности маркеров, а подбор средств – по группе, отвечающей несущему компоненту. Последовательность ввода средств значима: деятельностно-кооперативная и событийная работа создаёт опору, на которой ситуационно-регулятивные форматы дают устойчивый эффект.

Отнесение просоциального поведения к механизмам преодоления дезадаптации меняет и место соответствующей работы в деятельности педагога. Она перестаёт быть надстройкой над коррекцией и становится её содержательным ядром, поскольку восстановление просоциальной активности одновременно снимает поведенческий маркер и наращивает дефицитный компонент развития. Подросток, включённый в результативную совместную деятельность и получающий в ней признание, теряет опору для дезадаптивного поведения, и этот сдвиг субъектной позиции служит конечным ориентиром воспитательной работы.

Список литературы

1. Калнаус Н.В., Суртаева Н.Н. Просоциальная деятельность как контент проявления социального поведения школьника // Журнал психолого-педагогических исследований. 2024. № 2 (6). С. 13-16.
2. Ланцова С.В. Формирование просоциального поведения подростков в психодидактике смешанной реальности // Учебный эксперимент в образовании. 2023а. № 4 (108). С. 23-34.
3. Ланцова С.В., Шмелева Е.А. Предикторы оффлайн просоциального поведения подростков // Научный поиск: личность, образование, культура. 2023б. № 2 (48). С. 33-39.
4. Ланцова С.В. Просоциальное поведение подростков в условиях смешанной реальности: программа формирования и результаты // Научный поиск: личность, образование, культура. 2024. № 4 (54). С. 45-50.
5. Михайлов А.А., Фортова Л.К., Решетников Е.А. К вопросу о преодолении подростковой дезадаптации в современных реалиях // Научный поиск: личность, образование, культура. 2024. № 3 (53). С. 14-18.
6. Мосина О.А., Звягинцева Н.Ю. Педагогический потенциал внеурочной деятельности по преодолению девиантного поведения социально дезадаптированных подростков // Педагогические исследования. 2025. № 1. С. 67-87.
7. Пшеничнова И.В., Скворцов Н.А. Формирование адаптивных копинг-стратегий поведения подростков // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 1. С. 54.
8. Рашитова Л.С. Дезадаптация подростков: социальные и психологические аспекты // Отечественный журнал социальной работы. 2023. № 1 (92). С. 76-88.
9. Садовникова Ж.В. Условия предупреждения деструктивных поступков подростков: моделирование ситуаций саморегуляции // Ценности и смыслы. 2024. № 2 (90). С. 97-112.
10. Семенова К.Г. Роль системы ценностных ориентаций в личностном становлении подростков с дезадаптивными формами поведения // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Международной научно-практической конференции. 2022. № 10. С. 348-352.
11. Серых А.Б., Фаевский А.В. Просоциальное поведение школьников как педагогический феномен // Глобальный научный потенциал. 2023. № 9 (150). С. 27-29.

12. Харабаджах М.Н. Социально-дезадаптивное поведение подростков как проблема психолого-педагогического исследования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 295-298.
13. Чернова Е.О., Грязнов А.Н. Девиантное поведение подростков в условиях общества риска: факторы профилактики // Казанский педагогический журнал. 2021. № 6 (149). С. 243-250.
14. Шалагинова К.С., Декина Е.В. Исследование особенностей проявления социальной дезадаптации у подростков, стоящих на внутришкольном учёте // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 4.
15. Шаломова Е.В. Просоциальная поведенческая стратегия как одно из условий профилактики деструктивной направленности личности подростков // Глобальный научный потенциал. 2023. № 2 (143). С. 43-45.

Formation of prosocial behavior as a mechanism for overcoming maladjustment of adolescents

Evgeniya O. Zhukova
Specialist Expert
Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov Vladimir State University
Vladimir, Russia
stalinsugar@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Lyubov K. Fortova
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation
Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov Vladimir State University
Vladimir, Russia
flk33@mail.ru
ORCID 0000-0002-7991-6390

Received 11.07.2026
Accepted 24.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 37.035
DOI 10.25726/w9677-0109-1637-n
EDN EYNMYN
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

Adolescent maladjustment and the formation of prosocial behavior are traditionally divided between corrective-preventive work and upbringing, which leaves their common mechanism unexplained and reduces the effectiveness of both lines. The aim of the study is to substantiate the formation of prosocial behavior as a mechanism for overcoming adolescent maladjustment and to provide its structural-functional description. Conceptual-categorical and comparative analysis, classification, content analysis of the current regulatory documents on education and upbringing, and structural-functional modeling were applied. An author's model was built that links four components of prosocial behavior (motivational-value, cognitive-orientational, communicative-activity and regulatory-reflexive) with the corresponding markers of maladjustment. A

classification of pedagogical means according to the mechanism of overcoming maladjustment is proposed, together with a matrix of their correspondence to the requirements of the Federal State Educational Standard of basic general education, the Strategy for the Development of Upbringing and the federal working program of upbringing. It is shown that prosocial activity affects maladjustment by restoring the adolescent's position of agency in joint activity and replacing the maladaptive behavioral repertoire with the experience of effective action recognized by others. The established component-by-component correspondence means that overcoming maladjustment is achieved by precisely tuning the means of upbringing to the specific deficits of the adolescent's development. The applied result is that an educational organization is able to build the overcoming of maladjustment without a separate program, by retuning the means of upbringing already provided for by the regulations to the component deficit identified in the adolescent.

Keywords

prosocial behavior, adolescent maladjustment, overcoming maladjustment, personal agency, upbringing, coping strategies, educational environment.

References

1. Kalnaus N.V., Surtaeva N.N. Prosocial activity as the content of a schoolchild's social behavior // Journal of Psychological and Pedagogical Research. 2024. № 2 (6). pp. 13-16.
2. Lantsova S.V. Formation of prosocial behavior of adolescents in the psychodidactics of mixed reality // Educational Experiment in Education. 2023a. № 4 (108). pp. 23-34.
3. Lantsova S.V., Shmeleva E.A. Predictors of offline prosocial behavior of adolescents // Scientific Search: Personality, Education, Culture. 2023b. № 2 (48). pp. 33-39.
4. Lantsova S.V. Prosocial behavior of adolescents in mixed reality: formation program and results // Nauchnyy Poisk: Lichnost, Obrazovanie, Kultura. 2024. № 4 (54). pp. 45-50.
5. Mikhaylov A.A., Fortova L.K., Reshetnikov E.A. On overcoming adolescent maladjustment in contemporary realities // Scientific Search: Personality, Education, Culture. 2024. № 3 (53). pp. 14-18.
6. Mosina O.A., Zvyagintseva N.Yu. The pedagogical potential of extracurricular activities in overcoming the deviant behavior of socially maladjusted adolescents // Pedagogical Research. 2025. № 1. pp. 67-87.
7. Pshenichnova I.V., Skvortsov N.A. Formation of adaptive coping strategies of adolescent behavior // Modern Problems of Science and Education. 2024. № 1. p. 54.
8. Rashitova L.S. Maladjustment of adolescents: social and psychological aspects // Russian Journal of Social Work. 2023. № 1 (92). pp. 76-88.
9. Sadovnikova Zh.V. Conditions for preventing destructive actions of adolescents: modeling self-regulation situations // Values and Meaning. 2024. № 2 (90). pp. 97-112.
10. Semenova K.G. The role of the value orientation system in the personal development of adolescents with maladaptive forms of behavior // Personality in Culture and Education: Psychological Support, Development, Socialization: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. 2022. № 10. pp. 348-352.
11. Serykh A.B., Faevskiy A.V. Prosocial behavior of schoolchildren as a pedagogical phenomenon // Global Scientific Potential. 2023. № 9 (150). pp. 27-29.
12. Kharabadzhakh M.N. Socially maladaptive behavior of adolescents as a problem of psychological and pedagogical research // Problems of Modern Teacher Education. 2021. № 70-1. pp. 295-298.
13. Chernova E.O., Gryaznov A.N. Deviant behavior of adolescents in a risk society: prevention factors // Kazan Pedagogical Journal. 2021. № 6 (149). pp. 243-250.
14. Shalaginova K.S., Dekina E.V. A study of the manifestations of social maladjustment in adolescents registered for intra-school monitoring // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2023. Vol. 11. № 4.
15. Shalomova E.V. Prosocial behavioral strategy as one of the conditions for preventing the destructive orientation of the adolescent personality // Global Scientific Potential. 2023. № 2 (143). pp. 43-45.

Ценностное ядро дополнительных предпрофессиональных программ в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства

Мария Юрьевна Самсонова
Специалист-эксперт
Сургутский государственный университет
Сургут, Россия
marypaint@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.07.2025
Принята 22.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 37.036
DOI 10.25726/e8664-3353-9827-a
EDN FKZMUG
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается проблема выявления, теоретического обоснования и педагогической актуализации ценностного ядра дополнительных предпрофессиональных программ (далее ДПП) в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Актуальность исследования обусловлена возрастанием роли детских школ искусств в духовно-нравственном, эстетическом, культурном и творческом развитии обучающихся, а также необходимостью более полного раскрытия воспитательного потенциала дополнительных предпрофессиональных программ в области искусств. На примере образовательных программ «Живопись» и «Декоративно-прикладное творчество» анализируется ценностно-смысловое содержание художественного образования, выявляются его ведущие аксиологические доминанты: художественно-эстетическая, духовно-нравственная, культурно-историческая, творческо-деятельностная, коммуникативно-диалогическая, профессионально-ориентационная и рефлексивно-самооценочная. Обосновывается положение о том, что ценностное ядро ДПП не является внешним дополнением к предметному содержанию, а выступает внутренним основанием образовательного процесса, определяющим цели, содержание, формы учебной и внеаудиторной деятельности, характер педагогического взаимодействия и ожидаемые личностные результаты обучающихся. Особое внимание уделено различиям аксиологического потенциала изобразительного и декоративно-прикладного искусства: программа «Живопись» в большей степени раскрывает ценность художественного образа, эстетического восприятия, эмоционального отношения к миру, тогда как программа «Декоративно-прикладное творчество» акцентирует связь искусства с традицией, ремеслом, материалом, народной культурой и предметной средой человека. Сделан вывод о том, что дополнительные предпрофессиональные программы в области искусства создают целостное пространство формирования ценностных ориентаций личности, в котором художественное мастерство, культурная память, нравственное переживание, творческая самостоятельность и профессиональное самоопределение выступают взаимосвязанными компонентами личностного развития ребенка.

Ключевые слова

дополнительная предпрофессиональная программа, детская школа искусств, ценностное ядро, аксиологический подход, изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство, живопись, духовно-нравственное развитие, эстетическое воспитание, художественное образование, ценностные ориентации, культурные ценности, творческая деятельность.

Введение

Современное образование все в большей степени осмысливается не только как система передачи знаний, умений и навыков, но и как пространство ценностного становления личности. Данная тенденция особенно значима для художественного образования, поскольку искусство по своей природе связано с миром ценностей: красотой, гармонией, культурной памятью, нравственным переживанием, творчеством, духовным опытом, отношением человека к миру и самому себе. В связи с этим детская школа искусств приобретает особое значение как образовательная организация, в которой обучение неразрывно связано с воспитанием, а освоение художественных средств становится одновременно процессом формирования эстетического вкуса, нравственной отзывчивости, уважения к культуре и готовности к творческой самореализации.

Дополнительные предпрофессиональные программы в области искусства традиционно рассматриваются как основа ранней профессиональной подготовки обучающихся, проявивших способности к художественной деятельности. Их содержание направлено на формирование специальных знаний, умений и навыков, необходимых для дальнейшего освоения профессиональных образовательных программ в сфере культуры и искусства. (Приказ № 156, 2012; Приказ № 158, 2012) Однако такое понимание является недостаточным, если рассматривать ДПП только как инструмент подготовки будущего профессионала. Значение дополнительных предпрофессиональных программ значительно шире: они создают условия для художественного образования, эстетического воспитания, духовно-нравственного развития, освоения культурных ценностей и формирования личностных качеств обучающихся.

В образовательной практике детских школ искусств нередко наблюдается ситуация, когда предметные результаты – качество рисунка, живописной работы, композиционного решения, владение материалом, техникой, приемами изображения или декоративной обработки – оказываются в центре внимания, тогда как ценностно-смысловая сторона программы воспринимается как сопутствующая. Между тем именно ценностная составляющая художественного образования определяет его воспитательный результат. Ребенок, обучающийся в детской школе искусств, осваивает не только линию, цвет, форму, композицию, орнамент, фактуру, пропорции, перспективу, материал и технологию. Он учится видеть красоту, понимать культурный смысл художественного образа, уважать труд мастера, воспринимать произведение искусства как выражение человеческого опыта, эмоционально откликаться на явления культуры и природы, оценивать собственную работу, принимать критику, взаимодействовать с педагогом и сверстниками.

Именно поэтому исследование ценностного ядра дополнительных предпрофессиональных программ в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства имеет важное теоретическое и практическое значение. Под ценностным ядром в настоящей статье понимается система устойчивых ценностно-смысловых ориентиров образовательной программы, которые определяют ее направленность, содержание, способы организации учебной и творческой деятельности, характер педагогического взаимодействия и предполагаемые личностные результаты обучающихся. Ценностное ядро не сводится к отдельным формулировкам целей и задач. Оно раскрывается во всей структуре программы: в ее целеполагании, предметных областях, планируемых результатах, вариативной части, самостоятельной работе, культурно-просветительской деятельности, критериях оценки и итоговой аттестации.

Актуальность темы исследования определяется несколькими обстоятельствами. Во-первых, современное общество нуждается в личности, способной сохранять духовно-нравственные ориентиры в условиях интенсивных социокультурных изменений, информационной перегруженности и ценностной неопределенности. Во-вторых, искусство обладает уникальными возможностями воздействия на эмоциональную, нравственную, эстетическую и смысловую сферу ребенка. В-третьих, детская школа искусств, реализующая дополнительные предпрофессиональные программы, располагает особым образовательным ресурсом: она соединяет систематическое обучение художественному мастерству с воспитанием культуры восприятия, трудолюбия, ответственности, самостоятельности и уважения к традициям. В-четвертых, сама структура программ «Живопись» и «Декоративно-прикладное

творчество» показывает, что художественное образование невозможно отделить от духовно-нравственного и эстетического развития обучающихся. (Живопись, 2024; Декоративно-прикладное творчество, 2024)

Проблема исследования заключается в необходимости выявления того, какие именно ценности образуют ядро дополнительных предпрофессиональных программ в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства и каким образом они реализуются в образовательном процессе детской школы искусств.

Цель статьи – выявить и теоретически обосновать ценностное ядро дополнительных предпрофессиональных программ в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства как основу формирования ценностных ориентаций обучающихся детской школы искусств.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. раскрыть теоретические основания анализа ценностного ядра ДПП в логике аксиологического подхода;
2. определить ведущие ценностные доминанты образовательных программ «Живопись» и «Декоративно-прикладное творчество»;
3. выявить сходство и специфику ценностного содержания изобразительного и декоративно-прикладного искусства;
4. охарактеризовать педагогические механизмы реализации ценностного ядра в образовательном процессе; определить условия актуализации ценностного ядра ДПП в практике детской школы искусств;
5. предложить возможные критерии оценки сформированности ценностных ориентаций обучающихся в процессе освоения программ.

Объект исследования – дополнительные предпрофессиональные программы в области искусства, реализуемые в детской школе искусств. Предмет исследования – ценностное ядро дополнительных предпрофессиональных программ «Живопись» и «Декоративно-прикладное творчество» как педагогическое основание формирования ценностных ориентаций обучающихся.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении понятия «ценностное ядро дополнительных предпрофессиональных программ в области искусств» применительно к художественному образованию детей и в раскрытии аксиологической структуры дополнительных предпрофессиональных программ. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования при проектировании воспитательной составляющей программ, разработке рабочих программ учебных предметов, организации выставочной, конкурсной, проектной, культурно-просветительской и рефлексивной деятельности обучающихся.

Материалы и методы исследования

Методологической основой исследования выступает аксиологический подход, который позволяет рассматривать образование как процесс приобщения личности к ценностям культуры, формирования ценностного отношения к миру и становления внутренней системы ориентаций, регулирующей поведение, выбор, деятельность и самоопределение человека. (Сластенин, 2003; Маслов, 2013) В рамках аксиологического подхода образовательная программа анализируется не только как совокупность учебных предметов, требований и результатов, но и как носитель определенного образа человека, культуры, деятельности и будущего.

Для художественного образования аксиологический подход имеет особое значение. Искусство не может быть сведено к совокупности технологий и приемов. Даже академически выстроенное обучение рисунку, живописи, композиции или декоративной форме предполагает формирование отношения: к предмету изображения, к художественному материалу, к культурному образцу, к труду, к традиции, к зрителю, к собственному замыслу. Поэтому любое художественное действие содержит ценностное измерение. Когда ребенок учится писать натюрморт, он осваивает не только пропорции, тональные отношения и цветовые связи, но и внимательное отношение к предметному миру. Когда он работает над пейзажем, он учится видеть состояние природы, световоздушную среду, настроение пространства. Когда

он создает декоративную композицию, он приобщается к культуре формы, ритма, орнамента, символа, материала, традиции.

Аксиологический подход позволяет увидеть в ДПП несколько уровней ценностного содержания.

1. Первый уровень – нормативно-целевой. Он выражен в целях и задачах программы, где фиксируются художественное образование, эстетическое воспитание, духовно-нравственное развитие, овладение культурными ценностями, формирование личностных качеств и подготовка к дальнейшему профессиональному образованию. На этом уровне ценности выступают как ориентиры образовательной политики и педагогического проектирования.
2. Второй уровень – содержательно-предметный. Он раскрывается через учебные предметы и предметные области: художественное творчество, история искусств, пленэрные занятия, вариативная часть, декоративно-прикладное искусство, скульптура, графическая композиция, композиция прикладная, цветоведение, наброски. Здесь ценности представлены в конкретном учебном материале: художественных произведениях, образцах ремесла, исторических стилях, национальных традициях, способах изображения, средствах выразительности, техниках и материалах.
3. Третий уровень – деятельностный. Он связан с тем, что обучающийся не только воспринимает искусство, но и действует: рисует, пишет, лепит, проектирует композицию, создает декоративное изделие, выполняет наброски, этюды, эскизы, готовит работы к экспозиции, участвует в выставках, конкурсах, культурно-просветительских мероприятиях. Через деятельность ценности переходят из внешнего содержания во внутренний опыт личности.
4. Четвертый уровень – коммуникативный. Он проявляется в системе взаимодействия ученика с педагогом, сверстниками, родителями, зрителями, культурными институциями. Художественное образование в детской школе искусств строится на диалоге: педагогическом, культурном, творческом, оценочном. В этом диалоге формируются уважение к иному мнению, способность воспринимать художественно-эстетические взгляды другого, умение обсуждать работу и принимать профессиональную требовательность.
5. Пятый уровень – рефлексивно-оценочный. Он связан с умением обучающегося понимать причины успеха и неуспеха, давать объективную оценку своему труду, планировать самостоятельную работу, осуществлять самоконтроль, выбирать эффективные способы достижения результата. Этот уровень особенно важен, поскольку именно рефлексия превращает художественный опыт в личностный смысл.

Следовательно, ценностное ядро ДПП может быть определено как интегративное образование, включающее цели, содержание, деятельность, общение и рефлексию. Оно обеспечивает внутреннюю целостность программы и позволяет рассматривать ее не только как документ, регламентирующий обучение, но и как педагогическую систему формирования ценностных ориентаций личности.

Важным для исследования является различение понятий «ценности», «ценностные ориентации» и «ценностное ядро». Ценности представляют собой значимые для культуры, общества и личности идеалы, нормы, смыслы, образцы и цели. Ценностные ориентации – это внутренне принятая личностью система предпочтений, отношений и установок, определяющая ее выбор и поведение. Ценностное ядро образовательной программы – это совокупность ведущих ценностей, заложенных в содержании и организации образовательного процесса, которые должны быть освоены обучающимся и преобразованы в его личностные ориентации. (Кирьякова, 1996; Кирьякова, 2011; Кирьякова, 2017)

Таким образом, педагогическая задача детской школы искусств заключается не только в том, чтобы предъявить ребенку ценности культуры, но и в том, чтобы создать условия для их личностного принятия. Ценности не могут быть механически переданы. Они становятся внутренним достоянием личности через переживание, деятельность, общение, выбор, рефлексию и повторяющийся опыт творческого действия.

Результаты и обсуждение

Понятие «ценностное ядро» применительно к дополнительным предпрофессиональным программам в области искусства требует специального уточнения. В широком смысле ценностное ядро

– это центральная смысловая основа программы, определяющая, ради чего осуществляется образовательный процесс и каким должен стать обучающийся в результате его освоения. В узком педагогическом смысле ценностное ядро – это система ценностных доминант, реализуемых через содержание учебных предметов, формы образовательной деятельности, педагогическое взаимодействие и оценку результатов.

Ценностное ядро дополнительных предпрофессиональных программ имеет несколько признаков.

Первый признак – интегративность. Ценности в программе не существуют изолированно. Художественно-эстетические, духовно-нравственные, культурно-исторические, творческие, коммуникативные и профессиональные ценности взаимосвязаны. Так, формирование художественного вкуса невозможно без освоения культурных образцов; творческая самостоятельность невозможна без ответственности и трудолюбия; профессиональная ориентация невозможна без уважения к мастерству и дисциплине; восприятие искусства невозможно без эмоциональной отзывчивости и способности к оценочному суждению.

Второй признак – предметная воплощенность. Ценностное ядро ДПП не является отвлеченной декларацией. Оно воплощается в конкретном художественном материале: рисунке, живописи, композиции, декоративной форме, орнаменте, фактуре, пленэре, музее, выставке, народном промысле, произведении искусства, творческом задании. В отличие от многих других образовательных областей, искусство позволяет ценностям быть видимыми, переживаемыми и практически создаваемыми.

Третий признак – деятельностная направленность. Ценности осваиваются через действие. Учащийся учится видеть, сравнивать, анализировать, изображать, стилизовать, проектировать, воплощать замысел, исправлять ошибки, готовить работу к экспозиции, участвовать в коллективном обсуждении. Через эти действия формируются не только художественные навыки, но и устойчивые личностные качества.

Четвертый признак – возрастная обусловленность. Дополнительные предпрофессиональные программы рассчитаны на детей, поступающих в первый класс детской школы искусств в возрасте от десяти до двенадцати лет. Это возраст, когда активно формируются самооценка, способность к рефлексии, интерес к творческому самовыражению, потребность в признании, начальные формы профессионального самоопределения. Поэтому ценностное ядро программы должно быть раскрыто не абстрактно, а в формах, соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся.

Пятый признак – перспективность. ДПП ориентированы на возможное продолжение профессионального образования в области искусства. Однако даже если выпускник не выберет художественную профессию, освоенные ценности сохраняют личностное значение: культура восприятия, вкус, трудолюбие, внимание к качеству, уважение к традиции, способность к творческому решению задач, опыт публичного представления результата и самооценки остаются важными ресурсами дальнейшего развития.

В этой логике ценностное ядро ДПП можно рассматривать как педагогический механизм соединения трех задач: обучения искусству, воспитания личности и ориентации на возможное профессиональное самоопределение.

Дополнительная предпрофессиональная программа «Живопись» обладает ярко выраженным художественно-эстетическим и образно-смысловым потенциалом. Ее ценностное ядро раскрывается через формирование способности видеть мир художественно, воспринимать явления действительности через цвет, форму, свет, пространство, композицию и образ. Живопись как вид искусства обращена к эмоциональному и зрительному восприятию мира, к переживанию красоты, состояния, настроения, характера, выразительности.

Ведущей доминантой программы является художественно-эстетическая ценность. Она проявляется в формировании у обучающихся эстетических взглядов, художественного вкуса, способности воспринимать и анализировать произведения изобразительного искусства, понимать выразительные возможности цвета, тона, композиции, рисунка и живописной пластики. Освоение живописи предполагает не только техническое овладение материалом, но и развитие художественного

зрения. Ребенок учится видеть не просто предмет, а его форму, объем, цветовое состояние, световоздушную среду, пластические отношения. Такое видение является основой эстетического отношения к действительности.

Вторая важная доминанта – ценность художественного образа. В программе фиксируется умение создавать художественный образ на основе решения технических и творческих задач. Это принципиально важно, поскольку художественный образ соединяет знание, навык, эмоциональное восприятие и личностное отношение. Без образа работа остается только упражнением; через образ она становится способом выражения смысла. В процессе создания художественного образа обучающийся учится соотносить замысел и средства выражения, выбирать главное, подчинять детали целому, передавать настроение и характер.

Третья доминанта – ценность наблюдения и внимательного отношения к миру. Изображение с натуры и по памяти, работа над пейзажем, архитектурными мотивами, передача световоздушной перспективы и естественной освещенности формируют у обучающегося способность всматриваться в окружающую действительность. В этом заключается глубокий воспитательный потенциал живописи: ребенок учится не потребительски смотреть на мир, а внимательно его воспринимать. Наблюдение становится формой уважения к реальности.

Четвертая доминанта – ценность преодоления трудности. Программа предполагает умение самостоятельно преодолевать технические трудности при реализации художественного замысла. Данный результат имеет не только предметный, но и личностный смысл. Художественная работа почти всегда связана с неудачами, поиском, исправлениями, необходимостью повторения, длительного труда. Умение преодолевать трудности формирует настойчивость, терпение, ответственность, способность доводить дело до результата.

Пятая доминанта – ценность художественного наследия. В области истории искусств программа ориентирует обучающихся на знание основных этапов развития изобразительного искусства, восприятие и анализ произведений различных стилей и жанров, созданных в разные исторические периоды. Через это обучающийся входит в пространство культурной памяти. Он начинает понимать, что искусство существует во времени, что каждое произведение связано с эпохой, стилем, авторским мировидением, культурным контекстом.

Шестая доминанта – ценность экспозиционной культуры. Навыки подготовки работ к экспозиции имеют особый педагогический смысл. Экспозиция превращает учебную работу в публично представленный результат. Ребенок начинает осознавать ответственность за качество, завершенность, оформление, зрительское восприятие. Это формирует уважение к собственному труду и труду других, культуру представления результата, опыт участия в художественной коммуникации.

Таким образом, ценностное ядро программы «Живопись» может быть представлено как система ценностей художественного видения, образного мышления, эстетического восприятия, культурной памяти, творческого труда и профессиональной ответственности. Оно ориентирует обучающегося на развитие внутренней способности видеть, переживать, осмыслять и выражать мир средствами изобразительного искусства.

Дополнительная предпрофессиональная программа «Декоративно-прикладное творчество» имеет иную, хотя и родственную живописи, аксиологическую специфику. Если живопись прежде всего раскрывает ценность художественного образа и эстетического восприятия мира, то декоративно-прикладное искусство соединяет художественное, предметное, ремесленное, традиционное и культурно-бытовое начала. Оно показывает ребенку, что красота может быть не только изображенной, но и созданной в предмете, материале, орнаменте, вещи, окружающей человека.

Ведущей доминантой программы является ценность традиции. В планируемых результатах программы обозначается знание основных видов народного художественного творчества, народных истоков декоративно-прикладного искусства, основных центров народных художественных промыслов. Это позволяет рассматривать ДПИ как особое пространство приобщения к культурной памяти народа. Через народное художественное творчество обучающийся осваивает не только формы и мотивы, но и

представление о преемственности поколений, уважении к ремеслу, коллективному опыту, национальным и региональным традициям.

Вторая доминанта – ценность материала и ручного труда. Декоративно-прикладное искусство невозможно без непосредственного взаимодействия с материалом. Материал сопротивляется, требует знания его свойств, аккуратности, терпения, внимания к технологии. Работа в различных техниках и материалах формирует у обучающегося особое ценностное отношение к предмету: он видит, что художественный результат возникает через труд, мастерство, точность, дисциплину и уважение к процессу изготовления.

Третья доминанта – ценность связи красоты и пользы. Декоративно-прикладное искусство исторически связано с предметной средой человека. Оно показывает, что эстетическое начало может присутствовать в повседневной жизни: в одежде, утвари, интерьере, украшении, орнаменте, текстиле, керамике, деревянной или металлической форме. Это имеет большое воспитательное значение, поскольку формирует культуру отношения к окружающей среде. Ребенок начинает понимать, что предметный мир может быть гармоничным, осмысленным, красивым, созданным с уважением к человеку.

Четвертая доминанта – ценность народного художественного опыта. Копирование лучших образцов художественных ремесел, изучение народных промыслов и декоративных традиций позволяют обучающемуся не просто повторять образец, а осваивать художественную логику традиции: ритм, симметрию, символику, цветовую систему, композиционную организацию, связь формы и функции. Это развивает способность видеть за предметом культурный смысл.

Пятая доминанта – ценность декоративного мышления. Декоративно-прикладное творчество формирует особый способ художественного мышления: умение обобщать форму, стилизовать, выявлять ритм, строить орнаментальную композицию, подчинять изображение поверхности и материалу. Декоративное мышление отличается от натуралистического воспроизведения. Оно требует от ребенка способности видеть структуру, знак, силуэт, ритмическую организацию, условность и выразительность формы.

Шестая доминанта – ценность культурного многообразия. Программа направлена на воспитание уважения к духовным и культурным ценностям разных народов. Для декоративно-прикладного искусства это особенно важно, поскольку народные ремесла, орнаменты, материалы и художественные традиции позволяют показать ребенку богатство культурного мира. Освоение ДПИ может стать основой формирования уважительного отношения к многонациональной культуре России и к культурному наследию народов мира.

Таким образом, ценностное ядро программы «Декоративно-прикладное творчество» раскрывается через ценности традиции, ремесла, материала, предметной культуры, народного художественного опыта, декоративного мышления, трудолюбия и культурной преемственности. Эта программа особенно значима для формирования у обучающихся уважительного отношения к рукотворному миру, народной культуре и созидательному труду.

Сравнение дополнительных предпрофессиональных программ «Живопись» и «Декоративно-прикладное творчество» показывает, что они имеют общую аксиологическую основу, но различаются по способам ее предметного воплощения.

Общим для обеих программ является ориентация на художественное образование, эстетическое воспитание, духовно-нравственное развитие, формирование знаний, умений и навыков, приобретение опыта творческой деятельности, уважение к духовным и культурным ценностям, развитие самостоятельности, самоконтроля, объективной оценки собственного труда, взаимодействия с педагогами и сверстниками. Это позволяет говорить о едином ценностном основании художественного образования в детской школе искусств.

Общей также является структура образовательного процесса. Обе программы включают предметные области художественного творчества, истории искусств и пленэрных занятий, предусматривают консультации, промежуточную и итоговую аттестацию, самостоятельную работу, посещение учреждений культуры, участие в творческих и культурно-просветительских мероприятиях.

Следовательно, ценностное ядро реализуется не только на уроке, но и во всей образовательной среде ДШИ.

В то же время различия между программами существенны:

– Программа «Живопись» ориентирует обучающегося на освоение изобразительного языка, передачу объема, формы, пространства, цвета, материальности, фактуры, световоздушной среды, создание художественного образа, анализ цветового строя произведений живописи. Ее ценностный центр связан с эстетическим восприятием действительности, развитием художественного зрения, образного мышления, эмоционального отношения к миру и культуры изображения.

– Программа «Декоративно-прикладное творчество» ориентирует обучающегося на освоение художественно-прикладных знаний и навыков, работу в различных техниках и материалах, копирование лучших образцов художественных ремесел, знание народного художественного творчества, декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. Ее ценностный центр связан с традицией, ремеслом, материалом, предметной культурой, народными истоками и декоративным способом художественного мышления.

Если живопись преимущественно формирует культуру видения и изображения, то декоративно-прикладное творчество формирует культуру создания предметной художественной формы. Если живопись учит видеть мир как образ, то ДПИ учит видеть мир как рукотворную культурную среду. Если живопись развивает чувствительность к цвету, свету, пространству и состоянию, то ДПИ развивает чувствительность к материалу, орнаменту, ритму, фактуре, традиции и назначению предмета.

При этом обе программы взаимно дополняют друг друга. Наличие в вариативной части программы «Живопись» декоративно-прикладного искусства, скульптуры и графической композиции показывает стремление к расширению художественного опыта обучающихся. В свою очередь программа «Декоративно-прикладное творчество» включает изобразительные задачи, пленэр, историю искусств, работу с натурой и по памяти. Это свидетельствует о внутренней целостности художественного образования, где границы между видами искусства не разрывают, а обогащают ценностное развитие личности. Сравнительно ценностные доминанты программ можно представить следующим образом (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительные ценностные доминанты программ «Живопись» и «Декоративно-прикладное творчество»

Ценностная доминанта	Программа «Живопись»	Программа «Декоративно-прикладное творчество»	Общее педагогическое значение
Художественно-эстетическая	Цвет, тон, композиция, художественный образ, живописное видение	Декоративная форма, орнамент, ритм, стилизация, фактура	Развитие эстетического вкуса и художественного восприятия
Духовно-нравственная	Эмоциональное отношение к миру, переживание образа, ответственность за замысел	Уважение к труду мастера, традиции, культуре, рукотворному предмету	Формирование нравственных установок и отзывчивости
Культурно-историческая	История изобразительного искусства, стили, жанры, художественные школы	Народное творчество, промыслы, ремесла, культурная преемственность	Приобщение к культурной памяти
Творческо-деятельностная	Этюды, наброски, живописные работы, композиционные решения	Работа с материалом, техника, декоративные изделия, прикладная композиция	Развитие самостоятельности и творческой инициативы

Коммуникативная	Обсуждение работ, выставки, взаимодействие со зрителем	Коллективные формы творчества, выставки, культурно-просветительская деятельность	Формирование диалога и уважения к иному мнению
Профессионально-ориентационная	Подготовка к художественным специальностям в области изобразительного искусства	Подготовка к профессиональному образованию в области ДПИ	Осознанное отношение к художественной профессии
Рефлексивная	Анализ успеха и неуспеха, оценка качества изображения	Оценка качества изделия, технологии, соответствия замыслу	Развитие самоконтроля и ответственности

Такой анализ позволяет утверждать, что ценностное ядро ДПП в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства имеет общую структуру, но вариативное предметное наполнение. Именно это делает художественное образование в ДШИ целостным и одновременно многомерным.

Ценностное ядро программы становится реальным фактором развития обучающегося только в том случае, если оно реализуется через конкретные педагогические механизмы. Под педагогическим механизмом в данном контексте понимается способ перевода ценностей, заложенных в программе, в личностный опыт обучающегося, который может быть поделен на:

1. Первый механизм – ценностное насыщение содержания учебных заданий. В художественном образовании тема задания имеет не только учебную, но и воспитательную функцию. Натюрморт, пейзаж, портрет, декоративная композиция, орнамент, копия народного образца, пленэрный этюд, работа по мотивам культурной традиции – все это может быть организовано как обращение к ценностям. Например, пейзаж родного края раскрывает ценность малой родины и внимательного отношения к природе; декоративная композиция по мотивам народного промысла раскрывает ценность культурной преемственности; тематическая композиция может быть связана с семейной памятью, праздниками, трудом, историей, образом человека.
2. Второй механизм – эмоционально-образное переживание искусства. Искусство воздействует на личность прежде всего через образ. Поэтому важно, чтобы педагог не ограничивался техническим объяснением задания, а помогал обучающимся увидеть эмоциональное содержание художественной формы. Цвет может быть радостным, тревожным, спокойным, торжественным; линия – мягкой, напряженной, стремительной; орнамент – ритмичным, праздничным, строгим; материал – теплым, грубым, пластичным, хрупким. Осознание выразительности художественных средств формирует способность переживать и понимать искусство.
3. Третий механизм – включение обучающихся в творческое действие. Ценности не усваиваются пассивно. Ребенок должен действовать: искать композицию, выбирать цветовое решение, пробовать технику, исправлять ошибку, сравнивать варианты, обсуждать результат. В процессе творческого действия формируются самостоятельность, ответственность, волевое усилие, инициативность, способность к выбору и преодолению трудностей.
4. Четвертый механизм – освоение культурного образца. Культурный образец в художественном образовании может быть представлен произведением искусства, работой мастера, народным изделием, архитектурным мотивом, музейным экспонатом, репродукцией, учебной постановкой, традиционной техникой. Важно, чтобы образец не превращался в объект механического копирования. Его необходимо рассматривать как носитель художественного и культурного смысла. Тогда копирование, анализ или творческая переработка образца становятся способом приобщения к культуре.
5. Пятый механизм – диалогическое педагогическое взаимодействие. Художественное обучение требует постоянного диалога педагога и ученика. Педагогическая оценка не должна быть

только указанием на ошибки. Она должна помогать обучающемуся понять, что получилось, что не получилось, почему возникла трудность, как можно улучшить работу, как соотнести замысел и результат. В таком взаимодействии формируются доверие, уважение, профессиональная требовательность и способность принимать обоснованную критику.

6. Шестой механизм – выставочная и культурно-просветительская деятельность. Участие в выставках, конкурсах, просмотрах, творческих мероприятиях, посещение музеев, галерей, театров, концертных залов расширяют образовательное пространство ДШИ. Ценности искусства становятся не только содержанием урока, но и частью культурной жизни ребенка. Выставка особенно важна, поскольку она дает обучающемуся опыт публичного представления результата, ответственности за завершенность работы и понимания зрительского восприятия.

7. Седьмой механизм – рефлексия художественной деятельности. Умение оценивать собственную работу, понимать причины успеха и неуспеха, планировать самостоятельную деятельность, осуществлять самоконтроль является важнейшим компонентом ценностного развития. Рефлексия переводит опыт в осознанный смысл. Без нее творческая деятельность может остаться набором действий; с ней она становится путем личностного роста.

8. Восьмой механизм – связь образовательного процесса с семьей и социокультурной средой. Детская школа искусств не существует изолированно. Родители, городская культурная среда, музеи, выставочные пространства, учреждения культуры, творческие сообщества усиливают ценностный эффект программы. Когда ребенок видит, что его творческая деятельность значима не только для урока, но и для семьи, школы, города, культурного сообщества, он начинает воспринимать искусство как социально и личностно значимую деятельность.

Реализация ценностного ядра дополнительных предпрофессиональных программ требует определенных педагогических условий. Они обеспечивают перевод ценностного потенциала программы в реальные образовательные результаты и включают:

1. Первое условие – осознанное аксиологическое проектирование образовательного процесса. Педагог должен видеть в учебном задании не только предметную, но и ценностную задачу. Например, задание по цветоведению может быть связано не только с изучением цветовых отношений, но и с развитием эмоциональной выразительности; работа над орнаментом – не только с ритмом и симметрией, но и с пониманием традиции; пленэр – не только с передачей пространства, но и с воспитанием внимательного отношения к природе и архитектурной среде.

2. Второе условие – интеграция обучения и воспитания. В художественном образовании воспитание не должно быть вынесено за пределы учебного процесса. Оно реализуется внутри предметного содержания: в выборе тем, характере обсуждения, отношении к труду, организации работы, способах оценки, атмосфере занятия. Эстетическое воспитание, духовно-нравственное развитие и профессиональная подготовка должны рассматриваться как взаимосвязанные стороны единого процесса.

3. Третье условие – создание творческой атмосферы, сочетающей доброжелательность и профессиональную требовательность. Для детской школы искусств особенно важно равновесие между поддержкой и требованием. Без доброжелательности ребенок боится ошибки и теряет творческую инициативу. Без требовательности художественная деятельность утрачивает качество, дисциплину и профессиональный смысл. Ценностно развивающая среда должна быть эмоционально безопасной, но не снижать требований к труду и результату.

4. Четвертое условие – включение обучающихся в разнообразные виды художественной деятельности. Чем шире опыт ребенка, тем богаче его ценностное развитие. Рисунок, живопись, композиция, декоративно-прикладное искусство, скульптура, графическая композиция, пленэр, история искусств, выставки, конкурсы, самостоятельная работа, музейные посещения – все это разные каналы освоения ценностей культуры.

5. Пятое условие – опора на культурные, исторические, национальные и региональные традиции. Особенно важна связь с культурой родного края, народным искусством, художественными

промыслами, архитектурной и природной средой. Такая опора помогает ребенку воспринимать культуру не как абстрактное знание, а как часть собственной жизненной среды.

6. Шестое условие – развитие рефлексивной культуры обучающихся. Педагог должен специально организовывать обсуждение работ, самооценку, анализ ошибок, сопоставление замысла и результата. Важно, чтобы ребенок учился говорить о своей работе не только в категориях «нравится – не нравится», но и в категориях выразительности, композиционной целостности, соответствия замыслу, эмоционального содержания, технического качества.

7. Седьмое условие – педагогическая согласованность всех компонентов программы. Ценностное ядро реализуется эффективно только тогда, когда цели, содержание, методы, формы деятельности и оценивание не противоречат друг другу. Если в целях заявлены духовно-нравственное развитие и творческая самостоятельность, но образовательный процесс строится только на механическом копировании и жесткой оценке, ценностное ядро не реализуется. Если заявлено уважение к культурным ценностям, но история искусств преподается формально, без связи с творческой деятельностью, ценностный эффект снижается.

8. Восьмое условие – участие обучающихся в культурно-просветительской деятельности учреждения. Данная деятельность позволяет ребенку осознать социальную значимость искусства. Выставка, конкурс, открытый просмотр, участие в школьном или городском мероприятии, творческий проект, работа для общественного пространства – все это показывает, что художественный труд может быть значимым для других людей.

Одним из сложных вопросов является оценка эффективности реализации ценностного ядра ДПП. Предметные результаты художественного образования относительно легче фиксируются через просмотры, зачеты, экзамены, контрольные работы, тестирование, выставки и итоговую аттестацию. Гораздо сложнее оценить ценностные ориентации, поскольку они относятся к внутренней сфере личности. Тем не менее педагогическая диагностика может быть построена на основе сочетания наблюдения, анализа продуктов деятельности, самооценки, бесед, анкетирования и экспертной оценки.

Можно выделить несколько критериев сформированности ценностных ориентаций обучающихся в процессе освоения ДПП:

1. Когнитивный критерий отражает знания обучающегося о художественной культуре, видах искусства, народных промыслах, стилях, жанрах, художественных школах, выразительных средствах, культурных традициях. Он показывает, насколько ребенок понимает ценностное содержание искусства и способен осмысленно говорить о художественных явлениях.

2. Эмоционально-ценностный критерий характеризует способность обучающегося эмоционально откликаться на произведения искусства, видеть красоту, выражать отношение к художественному образу, проявлять интерес к культурным ценностям, уважение к традиции, нравственную отзывчивость. Этот критерий может проявляться в обсуждении произведений, выборе тем, отношении к работам других обучающихся, эмоциональной включенности в творческий процесс.

3. Деятельностно-творческий критерий отражает активность обучающегося в художественной деятельности, самостоятельность, инициативность, способность воплощать замысел, преодолевать технические трудности, участвовать в выставках, конкурсах, проектах, культурно-просветительских мероприятиях. Он показывает, становятся ли ценности творчества и труда реальными регуляторами поведения.

4. Рефлексивно-оценочный критерий связан с умением обучающегося анализировать собственную работу, понимать причины успеха и неуспеха, давать объективную оценку своему труду, принимать рекомендации педагога, планировать дальнейшие действия. Этот критерий особенно важен для формирования ответственного отношения к обучению и творчеству.

5. Коммуникативный критерий отражает способность взаимодействовать с педагогом и сверстниками, уважать иное мнение, участвовать в обсуждении, корректно воспринимать оценку, проявлять доброжелательность и профессиональную требовательность к себе. В художественном образовании коммуникативная культура важна потому, что творчество всегда включено в пространство диалога.

6. Профессионально-ориентационный критерий характеризует осознанность отношения обучающегося к художественной деятельности, понимание требований профессии, интерес к дальнейшему образованию в области искусства, уважение к мастерству, дисциплине и качеству результата.

В свою очередь уровни сформированности ценностных ориентаций можно условно определить как низкий, средний и высокий:

1. Низкий уровень проявляется в формальном отношении к заданиям, слабом интересе к культурному содержанию искусства, ориентации только на внешнюю оценку, трудностях самоанализа, низкой самостоятельности.

2. Средний уровень характеризуется устойчивым интересом к отдельным видам художественной деятельности, способностью воспринимать и обсуждать произведения искусства, выполнением требований педагога, частичной самостоятельностью и начальной рефлексией.

3. Высокий уровень проявляется в осознанном ценностном отношении к искусству, самостоятельной творческой инициативе, уважении к культурным традициям, способности анализировать собственную деятельность, стремлении к качеству, участии в культурно-просветительской деятельности и понимании личностной значимости художественного образования.

Диагностика не должна превращаться в формальную процедуру. Ее задача – не только измерить результат, но и помочь педагогу увидеть, какие ценностные компоненты нуждаются в усилении: эстетическое восприятие, культурная осведомленность, рефлексия, самостоятельность, коммуникативность, профессиональная мотивация.

На основе проведенного анализа можно предложить модель ценностного ядра дополнительных предпрофессиональных программ в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Данная модель включает четыре взаимосвязанных блока: целевой, содержательный, процессуальный и результативный:

1. Целевой блок отражает направленность программы на художественное образование, эстетическое воспитание, духовно-нравственное развитие, освоение культурных ценностей, приобретение опыта творческой деятельности, формирование личностных качеств и профессиональную ориентацию обучающихся.

2. Содержательный блок включает учебные предметы и предметные области, через которые реализуются ценности: художественное творчество, история искусств, пленэрные занятия, рисунок, живопись, композиция, декоративно-прикладное искусство, скульптура, графическая композиция, прикладная композиция, цветоведение, наброски, народное художественное творчество, художественные промыслы, работа с материалами и техниками.

3. Процессуальный блок включает формы и механизмы реализации ценностного ядра: учебные занятия, самостоятельную работу, консультации, просмотры, выставки, конкурсы, пленэр, музейные посещения, культурно-просветительскую деятельность, педагогический диалог, рефлексию, анализ произведений искусства, работу с культурными образцами.

4. Результативный блок включает формируемые ценностные ориентации: эстетическое отношение к миру, уважение к культуре и традиции, духовно-нравственную отзывчивость, творческую самостоятельность, трудолюбие, ответственность, способность к самоконтролю, уважение к иному мнению, готовность к дальнейшему художественному образованию, осознанное отношение к собственному творческому развитию.

Центром модели выступает личность обучающегося как субъект художественного и ценностного развития. Программа создает условия, но ценностный результат возникает только тогда, когда ребенок становится активным участником образовательного процесса: воспринимает, переживает, создает, оценивает, выбирает, общается, рефлексирует.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что дополнительные предпрофессиональные программы в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства имеют значительный аксиологический потенциал. Однако этот потенциал не реализуется автоматически. Наличие в

программе целей духовно-нравственного развития и эстетического воспитания еще не гарантирует их достижения. Необходима специальная педагогическая работа по актуализации ценностного ядра.

В практике ДШИ важно избегать двух крайностей. Первая крайность – технократизация художественного образования, когда главной целью становится только овладение техникой. В этом случае ребенок может научиться грамотно строить форму или работать с материалом, но не получить глубокого ценностного опыта. Вторая крайность – декларативное воспитание, когда педагог говорит о ценностях, но не связывает их с конкретной художественной деятельностью. В этом случае ценности остаются внешними словами, не переходящими в опыт ребенка.

Оптимальная педагогическая стратегия заключается в соединении мастерства и смысла. Техника должна быть не самоцелью, а средством выражения образа. Традиция должна быть не набором мотивов, а живым культурным опытом. Оценка должна быть не только отметкой, а способом развития рефлексии. Выставка должна быть не только отчетом, а формой художественной коммуникации. Самостоятельная работа должна быть не только домашним заданием, а пространством личной ответственности.

Особую роль играет педагог. В художественном образовании педагог является не только носителем профессиональных знаний, но и носителем отношения к искусству, культуре, труду, ученику, ошибке, поиску и результату. Через педагогическую позицию ребенок усваивает то, что не всегда формулируется напрямую: уважение к работе, внимательность к форме, честность в оценке, терпение, доброжелательность, требовательность, любовь к искусству.

Важно также учитывать, что ценностное ядро ДПП имеет региональный потенциал. Детская школа искусств, находящаяся в конкретном городе и культурной среде, может включать в образовательный процесс региональные художественные традиции, архитектурные мотивы, природные образы, музейные ресурсы, местные выставочные практики, культурные события. Это позволяет сделать ценности более близкими и переживаемыми для обучающихся.

Для программы «Живопись» региональный компонент может быть связан с пленэрной практикой, изображением городской среды, природы, архитектуры, памятных мест, образов современного города и северного региона. Для программы «Декоративно-прикладное творчество» он может быть связан с изучением народных орнаментов, ремесел, декоративных мотивов, культур многонационального сообщества, предметной среды и традиций декоративного оформления.

Важным направлением дальнейшей работы является разработка методических материалов для педагогов ДШИ, позволяющих проектировать учебные задания с учетом ценностного ядра. Такие материалы могут включать карту ценностного содержания заданий, вопросы для рефлексии, критерии анализа работ, рекомендации по включению культурно-исторического материала, примеры тем для выставок и проектов, формы взаимодействия с родителями и учреждениями культуры.

Заключение

Исследование показало, что дополнительные предпрофессиональные программы «Живопись» и «Декоративно-прикладное творчество» обладают выраженным ценностным ядром, которое определяет их воспитательный, культурный и личностно-развивающий потенциал. Это ядро включает художественно-эстетические, духовно-нравственные, культурно-исторические, творческо-деятельностные, коммуникативно-диалогические, профессионально-ориентационные и рефлексивно-самооценочные ценности.

Ценностное ядро ДПП проявляется в целях программ, ориентированных на художественное образование, эстетическое воспитание и духовно-нравственное развитие; в задачах формирования эстетических взглядов, нравственных установок, уважения к духовным и культурным ценностям; в содержании предметных областей; в планируемых результатах; в организации самостоятельной, творческой, выставочной и культурно-просветительской деятельности; в характере педагогического взаимодействия; в системе текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации.

Программа «Живопись» раскрывает ценностный потенциал художественного образа, эстетического восприятия, живописного видения, эмоционального отношения к миру, культурного

наследия изобразительного искусства и творческого самовыражения. Программа «Декоративно-прикладное творчество» акцентирует ценности традиции, ремесла, материала, народного художественного опыта, декоративного мышления, предметной культуры и рукотворного труда. Их единство формирует целостное пространство художественного образования, в котором ребенок осваивает не только специальные художественные навыки, но и способы ценностного отношения к культуре, творчеству, труду, человеку и самому себе.

Педагогическая актуализация ценностного ядра ДПП возможна при соблюдении ряда условий: осознанного аксиологического проектирования образовательного процесса; интеграции обучения и воспитания; создания творческой атмосферы доброжелательности и профессиональной требовательности; включения обучающихся в разнообразные виды художественной, самостоятельной и культурно-просветительской деятельности; опоры на культурные, национальные и региональные традиции; развития рефлексивной культуры; согласованности целей, содержания, методов и оценки.

Ценностное ядро дополнительных предпрофессиональных программ в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства может рассматриваться как важнейший ресурс формирования ценностных ориентаций учащихся детских школ искусств. Через искусство обучающийся не только осваивает художественный язык, но и приобретает опыт переживания красоты, уважения к культуре, ответственности за творческий результат, диалога с традицией, самостоятельного выбора и личностного самоопределения.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой диагностического инструментария оценки сформированности ценностных ориентаций обучающихся, созданием методических моделей актуализации ценностного ядра отдельных учебных предметов, а также изучением влияния выставочной, проектной и культурно-просветительской деятельности на духовно-нравственное и эстетическое развитие учащихся детских школ искусств.

Список литературы

1. Дополнительная предпрофессиональная программа в области декоративно-прикладного искусства «Декоративно-прикладное творчество». Сургут: Детская школа искусств № 2, 2024.
2. Дополнительная предпрофессиональная программа в области изобразительного искусства «Живопись». Сургут: Детская школа искусств № 2, 2024.
3. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография. Оренбург, 1996.
4. Кирьякова А.В. Ценностные ориентиры университетского образования // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 2 (121). С. 27-33.
5. Кирьякова А.В. Ценностные ориентации студентов – аксиологический ресурс качества университетского образования. Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2017.
6. Маслов С.И., Маслова Т.А. Аксиологический подход в педагогике // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 3-2. С. 202-212.
7. Приказ Министерства культуры Российской Федерации от 12 марта 2012 г. № 156 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе» // garant.ru. 2012.
8. Приказ Министерства культуры Российской Федерации от 12 марта 2012 г. № 158 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области декоративно-прикладного искусства «Декоративно-прикладное творчество» и сроку обучения по этой программе» // garant.ru. 2012.
9. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. Москва: Академия, 2003.

The value core of additional pre-professional programs in the field of fine and decorative-applied arts

Maria Yu. Samsonova
Specialist Expert
Surgut State University
Surgut, Russia
marypaint@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.07.2026
Accepted 22.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 37.036
DOI 10.25726/e8664-3353-9827-a
EDN FKZMUG
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article addresses the problem of identifying, theoretically substantiating and pedagogically actualizing the value core of additional pre-professional programs in the field of fine and decorative-applied arts. The relevance of the study is determined by the growing role of children's art schools in the spiritual, moral, aesthetic, cultural and creative development of students, as well as by the need for a fuller disclosure of the educational potential of additional pre-professional arts programs. Using the programs «Painting» and «Decorative and applied creativity» as examples, the value and semantic content of art education is analyzed, and its leading axiological dominants are revealed: artistic-aesthetic, spiritual-moral, cultural-historical, creative-activity, communicative-dialogical, professional-orientational and reflexive-evaluative. It is substantiated that the value core is not an external addition to the subject content but an internal foundation of the educational process that determines the goals, content, forms of learning and extracurricular activity, the character of pedagogical interaction and the expected personal results of students. Particular attention is paid to the differences in the axiological potential of fine and decorative-applied art. The study concludes that these programs create an integral space for forming the value orientations of the personality, in which artistic mastery, cultural memory, moral experience, creative independence and professional self-determination act as interconnected components of the child's personal development.

Keywords

additional pre-professional program, children's art school, value core, axiological approach, fine art, decorative-applied art, painting, spiritual and moral development, aesthetic upbringing, art education, value orientations, cultural values, creative activity.

References

1. Additional pre-professional program in the field of decorative and applied arts «Decorative and applied creativity». Surgut: Children’s Art School № 2, 2024.
2. Additional pre-professional program in the field of fine arts «Painting». Surgut: Children’s Art School № 2, 2024.
3. Kiryakova A.V. Theory of personality orientation in the world of values: a monograph. Orenburg, 1996.
4. Kiryakova A.V. Value guidelines of university education // Orenburg State University Bulletin. 2011. № 2 (121). pp. 27-33.

5. Kiryakova A.V. Value orientations of students – an axiological resource of the quality of university education. Orenburg: Orenburg State University, 2017.
6. Maslov S.I., Maslova T.A. Axiological approach in pedagogy // Tula State University Proceedings. Humanities. 2013. № 3-2. pp. 202-212.
7. Order of the Ministry of Culture of the Russian Federation of March 12, 2012 № 156 «On approval of the federal state requirements for the minimum content, structure and conditions for the implementation of the additional pre-professional general education program in the field of fine arts «Painting» and the period of study under this program» // garant.ru. 2012.
8. Order of the Ministry of Culture of the Russian Federation of March 12, 2012 № 158 «On approval of the federal state requirements for the minimum content, structure and conditions for the implementation of the additional pre-professional general education program in the field of decorative and applied arts «Decorative and applied creativity» and the period of study under this program» // garant.ru. 2012.
9. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. Introduction to pedagogical axiology. Moscow: Academy, 2003.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Основные аспекты интеграции мировой и российской образовательных систем

Татьяна Александровна Субцельная
Специалист-эксперт
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Москва, Россия
tsubcelnaya@mail.ru
ORCID 0000-0003-4855-3168

Поступила в редакцию 05.07.2026
Принята 20.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.1
DOI 10.25726/s1594-9146-5119-p
EDN FLVYJT
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматриваются основные аспекты интеграции мировой и российской образовательных систем в условиях трансформации международного образовательного пространства и изменения геополитической конфигурации сотрудничества. Раскрываются институциональные и инфраструктурные механизмы обеспечения сопоставимости квалификаций, взаимного признания результатов обучения и развития сетевых форм взаимодействия. На основе первичных источников последовательно рассматриваются нормативно-правовые аспекты, архитектура учебных стандартов и механизмов обеспечения качества, академическая мобильность, вопросы языковой политики. Анализируются перспективы многовекторной интеграции через евразийский контур. Отдельно рассматриваются барьеры признания квалификаций, избыточные транзакционные издержки легализации документов и языковые ограничения экспорта образования, а также инструменты их преодоления – цифровые реестры признания, двойное описание результатов обучения и развитие языковой стратегии. Показано, что приоритетными направлениями интеграции для российской системы образования становятся восточный и южный векторы сотрудничества в рамках Азиатско-Тихоокеанского региона, БРИКС и Содружества Независимых Государств, а также цифровые и сетевые форматы взаимодействия, снижающие зависимость от политически нестабильных институтов. Делается вывод о необходимости развития селективной и диверсифицированной модели интеграции, основанной на балансировании национальных приоритетов и глобальной конкурентоспособности.

Ключевые слова

интеграция образовательных систем, интернационализация образования, образовательный суверенитет, признание квалификаций, ФГОС, цифровизация образования.

Введение

Вопрос интеграции мировой и российской образовательных систем на протяжении последних лет стал особенно острым, в связи с чем потребовалось организованное управление каналами обеспечения совместимости, сопоставимости и взаимного признания при сохранении культурно-ценностных основ национальной системы образования. В этой связи понятие «интеграция» рассматривается не столько с

позиции слияния систем, сколько с точки зрения конструирования новых порядков, структуры и системы взаимодействия как через реализацию привычных технологий, так и развитие новых.

По данным ОЭСР (OECD), настоящее время около 2,6% от общего числа студентов обучается за пределами страны (6,9 млн), при этом более половины из них находятся за пределами домашнего региона (OECD, 2025). Эти данные свидетельствуют о наличии институционализированный инфраструктуры мобильности, обеспечиваемой работой ряда механизмов: обмен обучающимися и преподавателями, сетевые программы, совместные исследования, сопоставимые оценки квалификаций и их признание, внедрение межнациональных цифровых платформ, а также формирование совместных норм академической этики и качества.

Актуальность данной темы на текущий момент обуславливается переходом к решению фундаментальных вопросов – какие результаты обучения признаются, по каким правилам осуществляется учет дисциплин и практик, как описываются компетенции в профессиональных стандартах, кто и на каких основаниях подтверждает качество программ подготовки специалистов, сопряженных с актуальными противоречиями интеграции в образовании. Конкретно для российской системы она вызвана происходящей существенной переориентацией международных образовательных связей с европейских стран на партнеров по СНГ, БРИКС, государств Азии, Африки и Латинской Америки.

Цель статьи – комплексное рассмотрение основных аспектов интеграции мировой и российской образовательных систем: исторических, институциональных, организационных и геополитических. Задачи включают: рассмотрение нормативно-правовых вопросов интеграции; проведение анализа совместимости стандартов и механизмов обеспечения качества; оценку состояния академической мобильности; рассмотрение геополитических аспектов сотрудничества; выявление ключевых барьеров и описание показательных кейсов; формулировку рекомендаций и сценарных альтернатив.

Материалы и методы исследования

Российская система образования вошла в эпоху интеграции с уникальным историческим багажом. Советская высшая школа, формировавшаяся в течение почти семи десятилетий, представляла собой жестко централизованную, идеологически ориентированную, но при этом эффективную модель массовой подготовки специалистов с фундаментальной научно-теоретической базой. К концу 1980-х годов СССР располагал одной из крупнейших в мире сетей вузов и научно-исследовательских организаций, входил в число лидеров по числу студентов и обеспечивал высокий уровень подготовки кадров (Дружилов, 2010). Перестройка и переход к рыночной экономике дали идеологический поворот к западным образцам общественного устройства и поставили перед российским образованием задачу принципиальной модернизации.

Вопрос о восстановлении нарушенных международных контактов актуализировался с подписанием Болонской декларации (или декларации «Зона европейского высшего образования»), ставшей институциональной основой современного европейского образовательного пространства (Болонский процесс, 2026). Среди ее ключевых принципов можно выделить введение многоуровневой системы, унификацию степеней и внедрение приложения к диплому европейского образца, использование системы зачетных единиц ECTS, обеспечение качества образования через сопоставимые механизмы аккредитации, студентоцентричный подход и возможность формирования индивидуальных образовательных траекторий (Пистина, 2025).

Резкое ухудшение отношений России с западными странами в 2022 году привело к беспрецедентным изменениям в международном образовательном сотрудничестве. 11 апреля 2022 года Болонская группа фактически приостановила членство российских университетов, а Россия отказалась от Болонской системы (ИМЭС, 2022). Также было заявлено о приостановке сотрудничества с российскими организациями в программе финансирования научных исследований Horizon Europe (Bilateral Cooperation S&T Agreements: Russia, 2026), другие символические репутационные риски сотрудничества для университетов ярко проявилось в разрывах международных партнерств, включая прекращение программы MIT – Сколтех (MIT Skoltech Program: Official Announcement, 2022).

Отметим, что во многом именно политическая ситуация укрепила роль и значение селективных и многовекторных моделей интеграции мировой и российской образовательных систем. Пересмотр участия РФ в Болонском процессе является основным и наиболее выраженным индикатором трансформации (в связи с событиями последних лет), с переходом от модели «евроцентричной сопоставимости» к модели образовательного суверенитета, в которой международная открытость должна обеспечиваться иными инструментами. Многие представители академического сообщества, работодателей и государственных органов указывали на то, что заявленные при подписании цели, такие как взаимное признание дипломов, рост академической мобильности, рост конкурентоспособности российских вузов, реализованы лишь частично (Бермус, 2025). Дипломы российских вузов за рубежом по-прежнему не признавались, программы обмена с ведущими европейскими университетами оставались ограниченными и преимущественно односторонними.

Существенным видится и тот факт, что сама мировая образовательная среда все более динамичной, неоднородной и подверженной переломам системой, в которой периоды ускорения связей сменяются фазами фрагментации, а единые стандарты сосуществуют с множеством региональных режимов. Так, например, по мнению Л.А. Прониной, можно выделять относительно постоянную основу мировой образовательной системы (смыслы, знаниевые традиции, культурное наследие) и действующие форматы функционирования институтов, которые направлены на изменчивость в соответствии с внешними воздействиями. Интеграция по автору, в свою очередь, предполагает выбор форм взаимодействия (координация, специализация, централизация отдельных функций) в зависимости от задач и контекста, что в том числе предполагает решение задачи сохранения идентичности и обеспечения управляемости изменений (Пронина, 2015). Для отечественной системы образования интеграция должна проектироваться как совместимость, то есть международные механизмы применяются селективно и там, а также только в том случае, если они способствуют повышению качества подготовки кадров, расширяют научные коммуникации и обеспечивают признание результатов обучения.

Результаты и обсуждение

Внутри высшего образования изменения проявляются прежде всего в переопределении стандартов, процедур оценки качества и траекторий подготовки специалистов. Сегодня стоит задача – сохранять международную конкурентоспособность, но снижать зависимость от институтов, которые стали политически уязвимыми. При этом, как справедливо указывает в своей работе М.И. Семенова, выход из Болонской системы определяет не только ограничения (сужение привычных каналов академической мобильности и снижение узнаваемости дипломов), но и задачу построения собственной модели, ориентированной на национальные традиции и потребности рынка труда, с развитием внутренних механизмов мобильности и новых форм внешнего сотрудничества на двусторонней и многосторонней основе, а также с опорой на цифровые и гибридные форматы обучения (Семенова, 2025).

В тоже время с точки зрения практики проблема интеграции переводится в плоскость инфраструктурных решений, так как она направлена на определение того, что именно должно быть сопоставимо с внешним миром (квалификации, результаты обучения, исследовательские метрики, стандарты качества), а что должно оставаться национально-специфичным (ценностные ориентиры, культурные компоненты, приоритеты подготовки для экономики и социальной сферы). Именно в этом контексте возникает потребность в новых инструментах доверия – совместных профессионально-общественных аккредитациях, двусторонних реестрах признанных программ, механизмах независимой оценки результатов обучения, а также в прозрачных цифровых следах, необходимых для отслеживания и независимого подтверждения (признания) образовательных достижений.

Обобщая, можно сказать, что интеграционные процессы в образовании реализуются через взаимодействие трех основных компонентов:

1) совместимость институтов (согласованность процедур и стандартов, обеспечивающая возможность сопоставления элементов разных образовательных систем);

2) доверие (наличие механизмов оценки качества, позволяющие полагаться на полученные в других системах результаты обучения без дублирующего контроля);

3) процедурная согласованность (практические аспекты реализации совместных программ, переводящие формальную совместимость в действующие практики).

Для России нормативно-правовые аспекты интеграции в 2020-е годы приобрели двусторонний характер: с одной стороны, сохраняются формальные международные инструменты признания квалификаций через Лиссабонскую конвенцию, относящуюся к образованию в Европейском регионе (Global Convention: States Parties, 2026a), и Токийскую конвенцию, курирующую Азиатско-Тихоокеанский регион (Russian Federation: Conventions, 2026b), с другой – активно развивается национальная инфраструктура признания и реализуется пилотный проект новой модели уровней высшего образования, что одновременно как открывает возможности для модернизации национальной системы квалификаций, так и формирует новый класс рисков соответствия международным стандартам. Также усиливает институциональную несовместимость тот факт, что Россия не ратифицировала Глобальную конвенцию UNESCO о признании квалификаций в высшем образовании (Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education, 2019). Участие России в международных механизмах признания квалификаций, таких как Washington Accord (International Engineering Alliance, 2026) или WFME (World Federation for Medical Education, 2026), носит дифференцированный характер и зависит от профессиональной области. Таким образом, Россия включена в большинство региональных механизмов признания квалификаций, но останется вне мирового порядка.

Касательно данного аспекта интеграции можно выделить наличие следующих трудностей. Во-первых, существует разрыв между формальным наличием международных договоров и реальной административной практикой их применения, которая напрямую зависит от уровня цифровизации и нагрузки национальной экспертной инфраструктуры; во-вторых, избыточные транзакционные издержки из-за требований к легализации документов; в-третьих, неполная стыковка с сертификационными рамками, вызванная распространением дистанционного обучения, новых квалификаций и новых образовательных технологий. Решением здесь может выступать развитие цифровых реестров и механизмов верификации, а также разработка национальных руководств, воспроизводящих ключевые принципы конвенций.

В мировой практике интеграция через стандарты качества базируется на следующих принципах:

1. ориентация на результаты обучения и компетенции – современные образовательные программы описываются не только через содержание дисциплин, но и через измеряемые умения и знания, которые обучающийся должен продемонстрировать;

2. прозрачные системы кредитов и квалификационных рамок, например ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System / Европейская система перевода и накопления баллов) (European Commission, 2015) или QF-EHEA (Qualifications Framework of the European Higher Education Area / Рамка квалификаций Европейского пространства высшего образования) (Bologna Working Group, 2005), которые делают объем программ и уровень квалификаций сопоставимыми между собой;

3. глобальная система оценки качества через международные рейтинги (QS, Times Higher Education и др.), опирающаяся на определенный набор индикаторов и в значительной мере на репутационные опросы, что делает их основным назначением предоставление заинтересованным сторонам сигналов о положении вуза на мировом образовательном рынке;

4. обеспечение качества высшего образования в Европейским регионе через стандарты ESG (European Standards and Guidelines for Quality Assurance / Стандарты и рекомендации по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования), поддерживая взаимное доверие между образовательными системами различных стран (ENQA, 2015).

На институциональном уровне обеспечения качества в России действует режим государственной аккредитации, цель которой – подтверждение соответствия качества образования аккредитационным показателям, независимая оценка качества образования, а также аккредитация в иностранных и международных организациях (Федеральный закон № 273-ФЗ, 2012), которая юридически открывает

возможность для университетов получать признанные международные метки качества по своим программам, особенно в технических специальностях и медицине.

Главным интеграционным барьером по данному аспекту выступает сопоставимость уровней и считываемость квалификаций за рубежом. Даже если внутри России такая модель легитимна, внешним контрагентам нужна стабильная переводимость квалификаций в привычные категории и верифицируемое описание результатов обучения и объема. Очевидно наличие разрыва между декларируемым компетентностным подходом и реальными механизмами оценки: ФГОС и методические материалы фиксируют результаты обучения как формулировки того, что обучающийся должен «знать/понимать», но интеграция с международной практикой требует сопоставимых инструментов оценивания и документирования (Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, 2025). В качестве рекомендаций здесь может быть выдвинуто использование двойного описания результатов обучения, помимо ФГОС-формулировок обязательный англоязычный аналог, понятный внешним оценщикам, что особенно касается совместных программ.

Международная академическая мобильность демонстрирует устойчивый рост: согласно отчету ОЭСР (OECD), число международных студентов увеличивается ежегодно, учитывая даже постпандемийный период (What are the key trends in international student mobility?, 2025). Структура миграционных потоков концентрируется в ограниченном числе принимающих стран, в число которых входит, в том числе, и Россия. В 2025 году в российских вузах обучалось более 400 тысяч иностранных студентов, что составляет около 8,5% от общего числа учащихся; всего в стране обучаются граждане 179 государств, абсолютная численность иностранных студентов в российских вузах и колледжах увеличилась с 394,3 тыс. в 2022 году до 424,8 тыс. в 2024 году, тогда как их доля устойчиво держится на уровне 5,4% (Варламова, 2025).

Среди препятствий для дальнейшего расширения экспорта эксперты называют прежде всего языковой барьер: обучение в российских вузах ведется преимущественно на русском, что отталкивает абитуриентов из стран дальнего зарубежья, особенно из академически сильных регионов вроде Китая и Индии. Более обеспеченные и академически подготовленные абитуриенты этих стран, как правило, выбирают англоязычные направления – США, Великобританию, Канаду или Австралию (Дериглазова, 2024). В странах ЕС языковая политика строится на поддержке многоязычия, причем цифровизация и мобильность усиливают этот приоритет. Одновременно распространение English-Medium Instruction (EMI) представляет собой заметный глобальный тренд, поддерживающий интернационализацию, но создающий риски языкового неравенства и падения качества обучения при недостаточной подготовке преподавателей и студентов (Common European framework of reference for languages, 2001).

Наибольшее число затруднений выявляется именно на данном уровне. Для России они касаются санкционных вопросов, а именно отсутствии заключения новых контрактов, что снижает массовый канал институциональной мобильности между Россией и Европейским регионом и повышает роль альтернативных региональных маршрутов. Решением здесь может выступать приоритезация Азиатско-Тихоокеанскиого региона, или других региональных сетей (н-р, БРИКС), где есть формальные рамки согласования программ. Другой пункт затрагивает вопросы качества двойных дипломов (совместимые стандарты, юридическое признание, языковая готовность) и развития языковой стратегии: масштабирование EMI там, где есть кадровая готовность, и параллельное развитие языков партнеров (китайского, арабского и других) как инструмента устойчивой интеграции (Bilateral Cooperation S&T Agreements: Russia, 2021). Реализация данных направлений подразумевает решение кадрового вопроса интернационализации: успешные программы требуют обученных академических менеджеров, компетентных в контрактовании, обеспечении качества, визово-миграционных процессах и т.д.; масштабных данных по обеспеченности такими кадрами не указано.

Научно-исследовательское сотрудничество в высшем образовании все плотнее связано с университетскими альянсами, крупными грантовыми программами и международными цепочками подготовки кадров. Практические кейсы здесь показывают широкий спектр моделей интеграции и позволяют систематизировать стратегии институционального проектирования партнерств: Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне как модель транснационального института (MGU-PPI University in Shenzhen,

2026), BRICS Network University как модель сетевой интеграции (The education ministers of five countries established the BRICS Network University, 2015), Сетевой университет ШОС как модель регионального образовательного пространства (SCO University materials, 2026). Закономерно, актуальным приоритетом становится управляемое формирование частных партнерств, основанных на экспорте программ, приеме иностранных обучающихся, деятельности совместных лабораторий и исследовательских проектов, которые к тому же поддерживаются режимами регулирования и обладают экономическими эффектами: принимающие страны нередко рассматривают иностранных студентов как источник частного финансирования и потенциального человеческого капитала для рынка труда, что отражается в стратегиях интернационализации университетов.

В заявленном контексте перспективными видятся идеи о новой конфигурации интернационализации, которые описываются А.М. Канунниковой; по мнению автора, во главу ставятся две цели: 1) повышение глобальной конкурентоспособности и 2) расширение сотрудничества с дружественными и нейтральными рынками образования. Здесь важно уточнить, что интернационализация понимается как включение международного, межкультурного и глобального измерения в цели и функции образования. Одновременно автором отмечается необходимость ориентации на новый вектор международного взаимодействия после разрыва привычных каналов сотрудничества, а в качестве институционального основания для нового взаимодействия обсуждается формат евразийского экономического сотрудничества, связанный в первую очередь с потребностью подготовки кадров для общего рынка труда и с развитием сетевых университетских механизмов в регионах (Канунникова, 2023). Институциональным выражением именно этого вектора становятся сетевые университеты. Сетевое партнерство университетов рассматривается экспертами как новый этап развития научно-образовательного сотрудничества, отвечающий тенденциям «глокализации» – формирования малых образовательных пространств в рамках регионально-цивилизационных объединений (Ватолкина, 2015).

Конкретно для России, наиболее жизнеспособный формат интеграции, по мнению Т.Л. Гурулевой, связывается с вектором, взятым на «Восток», то есть интеграцию со странами Азии. Формируется прежде всего взаимодействие через Азиатско-Тихоокеанский регион – образовательная интеграция развивается как на межправительственном уровне, так и на уровне университетов, опирается на конвенции о признании квалификаций, действующие университетские сети и форумы. Фактически реализуются задачи евразийской двунаправленности; в рамках АТР обсуждаются и реализуются механизмы трансграничного образования (повышение академической мобильности, обмены преподавателями и студентами, сетевое взаимодействие университетов, унификация приложений к диплому и создание национальных информационных центров по признанию квалификаций), особую роль играют региональные институты и сети, которые поддерживают мобильность обучающихся, а также вносят собственный вклад в формирование поликультурного образовательного региона на стыке Сибири, Дальнего Востока и Северо-Восточных провинций Китая (Гурулева, 2015).

Другим опорным основанием интеграции представляется сотрудничество в рамках БРИКС: страны объединения активно поддерживают обмен студентами и исследователями, реализуют совместные научные проекты, развивают платформы для координации научной политики (БРИКС и образование: сотрудничество в сфере науки и образования, 2025). Предполагается стимулирование обменов обучающимися и преподавателями, развитие сетевых образовательных программ, запуск совместных исследовательских проектов и масштабирование онлайн-курсов (с упором на виртуальную интернационализацию). Дальнейшее же углубление сотрудничества связывается с потребностью в решении задач гармонизации стандартов, снижения барьеров мобильности и развития академической мобильности как инструмента, ориентированного на удержание международных связей несмотря на сложившиеся условия политических и санкционных ограничений (Лукашенко, 2023). Однако если форматы взаимодействия на уровне БРИКС задают границы и определяют общий запрос на кооперацию, то практическая реализуемость интеграции определяется тем, какие организационные решения выбирают университеты и как они связывают образовательную, научную и инновационную повестку в собственной деятельности.

Следующим не менее стратегически важным направлением остается сотрудничество в рамках Содружества Независимых Государств. Страны СНГ исторически связаны общими образовательными традициями, во многих из них русский язык сохраняет статус языка обучения или активно используется в системе высшего образования. Структура контингента иностранных учащихся в значительной мере отражает геополитические приоритеты России: наибольшая доля приходится на студентов из Казахстана (около 15,1%), Туркменистана (14,2%), Китая (14,1%), Узбекистана (11,6%) и Индии (9,7%). Существенные группы учащихся прибывают из Таджикистана, Беларуси, Кыргызстана, Азербайджана и Ирана (Bologna Working Group, 2005). Растёт число африканских студентов: в 2024 году в российских вузах обучались более 35 тыс. человек из стран Африки, что сопоставимо с показателями советского периода 1980-х годов (Национальный информационный центр, 2026; Кузнецова, 2025).

Заключение

Таким образом, обобщая, основные аспекты интеграции мировой и российской образовательных систем в нынешней политической ситуации можно свести к следующим положениям.

Во-первых, интеграция становится многоканальной и регионально диверсифицированной, т.к. вместо единого центра стандартизации формируется сеть партнерств, в которых основными механизмами интеграции являются признание квалификаций, обеспечение сопоставимости результатов обучения и реализация совместных исследовательских инициатив при создании площадок для долгосрочного сотрудничества и взаимодействия.

Во-вторых, повышается значение цифровых и сетевых форматов интеграции, которые снижают транзакционные издержки мобильности и обеспечивают поддержание международных связей при внешних ограничениях, при этом виртуальные обмены и гибридная мобильность дополняются точечными очными форматами взаимодействия в тех областях, в которых необходимым представляется обеспечение доступа к лабораториям и практикам.

В-третьих, интеграция основывается на конфликте интересов и балансировании между суверенитетом и открытостью; в приоритете сегодня стоит сохранение культурно-ценностных оснований и национальных приоритетов профессиональной подготовки, что сочетается с селективным заимствованием инструментов качества, прозрачности и взаимного признания. В этой связи восточный и южный векторы интеграции выступают актуальной конфигурацией интеграции мировой и российской образовательных систем, которая позволит национальной системе образования поддерживать международную сопоставимость, развивать научно-образовательные коллаборации и укреплять собственную конкурентоспособность без критической зависимости от политически нестабильных институтов.

Таким образом, перспективы интеграции связаны с решением комплекса задач: качества подготовки, академической мобильности, узнаваемости российского образования, цифровой трансформации и кадрового обновления. Современный этап позволяет говорить о становлении новой парадигмы интеграции, при которой национальная идентичность образовательной системы и ее открытость мировому академическому сообществу рассматриваются не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие принципы. От того, насколько успешно будет реализована эта парадигма, во многом зависит конкурентоспособность отечественной высшей школы и место России в формирующемся многополярном мире.

Список литературы

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы постболонского реформирования системы высшего образования в России // Педагогика. Вопросы теории и практики». 2025. Т. 10. Вып. 1. С. 43-51.
2. Болонский процесс // ru.wikipedia.org. 2026.
3. БРИКС и образование: сотрудничество в сфере науки и образования // TV BRICS. 2024.
4. Варламова Т.А., Гохберг Л.М., Зорина О.А., Кузнецова В.И., Озерова О.К., Портнягина О.Н., Шугаль Н.Б. Образование в цифрах: 2025: краткий статистический сборник. Москва: Институт статистических исследований и экономики знаний ВШЭ, 2025.

5. Ватолкина Н.Ш., Федоткина О.П. Международное сетевое сотрудничество вузов России в области образования: механизмы устойчивого развития // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2015. № 3 (39).

6. Гурулева Т.Л. Интеграция России в образовательное пространство АТР (на примере образовательного сотрудничества с КНР) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. 2015. № 4. С. 147-158.

7. Дериглазова Л.В. Целеполагание экспорта российского высшего образования // Вестник международных организаций. 2024. Т. 19. № 4. С. 124-143.

8. Дружилов С.А. Двухуровневая система высшего профессионального образования: западные традиции и российская реальность // Педагогика. 2010. № 6. С. 51-58.

9. Канунникова А.М. Интернационализация высшего образования России в современных условиях // Вестник евразийской науки. 2023. Т. 15. № 2. С. 15.

10. Варламова Т.А., Гохберг Л.М., Зорина О.А., Кузнецова В.И., Озерова О.К., Портнягина О.Н., Шугаль Н.Б. Образование в цифрах: 2025: краткий статистический сборник. Москва: Институт статистических исследований и экономики знаний ВШЭ, 2025.

11. Лукашенко М.А., Алексеева Е.В., Добровольская Т.Ю., Шавырина А.А. Коллаборации российских университетов с вузами БРИКС: формы, результаты, возможности // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 3. С. 52-76.

12. Национальный информационный центр по академическому признанию и мобильности // nic.gov.ru. 2026.

13. Пистина О. Что такое Болонская система образования? // Т-Ж. 2025.

14. Пронина Л.А. Интеграция российской системы образования в мировое культурно-образовательное пространство // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. 2015. № 1 (1). С. 31-37.

15. Семенова М.И. Выход российского образования из Болонской системы: причины, последствия и перспективы развития // Вестник магистратуры. 2025. № 6-1 (165). С. 26-27.

16. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования: официальный портал // fgosvo.ru. 2025.

17. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.) // consultant.ru. 2012.

18. A framework for qualifications of the European higher education area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005.

19. The education ministers of five countries established the BRICS Network University // regnum.ru. 2015.

20. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 260 p.

21. European Commission. Bilateral Cooperation S&T Agreements: Russia // research-and-innovation.ec.europa.eu. 2026.

22. European Commission. Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age: Communication COM (2020) 624 final, 30.09.2020. Brussels, 2020.

23. European Commission. ECTS Users' Guide 2015. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.

24. International Engineering Alliance. Washington accord // internationalengineeringalliance.org. 2026.

25. Shenzhen MSU–BIT University: official site // en.smbu.edu.cn. 2026.

26. OECD. What are the key trends in international student mobility? Paris: OECD Publishing, 2025.

27. Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG) // ENQA, ESU, EUA, EURASHE. Brussels, 2015. 27 p.

28. UNESCO. Global convention on the recognition of qualifications concerning higher education // unesco.org. 2019.

29. UNESCO. Global convention: states parties // unesco.org. 2026.
30. UNESCO. Russian Federation: Conventions // unesco.org. 2026.
31. WFME Recognition programme // wfme.org. 2026.

Key aspects of the integration of global and Russian educational systems

Tatiana A. Subtselnaya
Specialist Expert
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
tsubcelnaya@mail.ru
ORCID 0000-0003-4855-3168

Received 05.07.2026
Accepted 20.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.1
DOI 10.25726/s1594-9146-5119-p
EDN FLVYJT
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 key aspects of the integration of global and Russian educational systems in the context of the transformation of the international educational landscape and changes in the geopolitical configuration of cooperation. The study explores institutional and infrastructural mechanisms that ensure the comparability of qualifications, mutual recognition of learning outcomes, and the development of network-based forms of cooperation. Drawing on primary sources, the article analyzes the legal and regulatory foundations of qualification recognition, the architecture of educational standards and quality assurance mechanisms, academic mobility, and language policy issues. Particular attention is paid to the prospects for multidirectional integration through the Eurasian educational framework, to the barriers of qualification recognition, the transaction costs of document legalization, and language constraints on educational export, as well as to digital registries, the dual description of learning outcomes, and network-based cooperation as instruments for overcoming them. The study concludes that there is a need to develop a selective and diversified model of integration based on balancing national priorities with global competitiveness, with priority given to the Eastern and Southern vectors of cooperation.

Keywords

integration of educational systems, internationalization of education, educational sovereignty, recognition of qualifications, Federal State Educational Standards (FSES).

References

1. Bermus A.G. Problems and prospects of post-Bologna reform of the higher education system in Russia // Pedagogy. Issues of Theory and Practice. 2025. Vol. 10. Issue 1. pp. 43-51/
2. The Bologna system of education: essence and principles, advantages and disadvantages // Tinkoff Journal. 2025.
3. The Bologna Process // ru.wikipedia.org. 2026.
4. BRICS and education: cooperation in science and education // TV BRICS. 2024.

5. Varlamova T.A., Gokhberg L.M., Zorina O.A., Kuznetsova V.I., Ozerova O.K., Portnyagina O.N., Shugal N.B. Education in Numbers: 2025: a brief statistical collection. Moscow: Institute for Statistical Research and Economics of Knowledge, HSE, 2025.
6. Vatolkina N.Sh., Fedotkina O.P. International network cooperation of Russian universities in the field of education: mechanisms of sustainable development // Lobachevsky Nizhny Novgorod University Bulletin. Series: Social Sciences. 2015. № 3 (39).
7. Guraleva T.L. Integration of Russia into the educational space of the Asia-Pacific Region (on the example of educational cooperation with China) // Peoples' Friendship University of Russia Bulletin. Series: International Relations. 2015. № 4. pp. 147-158.
8. Deriglazova L.V. Goal-setting for exporting Russian higher education // International Organizations Bulletin. 2024. Vol. 19. № 4. pp. 124-143.
9. Druzhilov S.A. Two-level system of higher professional education: Western traditions and Russian reality // Pedagogy. 2010. № 6. pp. 51-58.
10. Kanunnikova A.M. Internationalization of higher education in Russia in the current conditions // Bulletin of Eurasian Science. 2023. Vol. 15. № 2. P. 15.
11. Lukashenko M.A., Alekseeva E.V., Dobrovolskaya T.Yu., Shavyrina A.A. Collaborations of Russian universities with BRICS universities: forms, results and opportunities // Higher Education in Russia. 2025. Vol. 34. № 3. pp. 52-76.
12. National Information Center for Academic Recognition and Mobility // nic.gov.ru. 2026.
13. Pistina O. What is the Bologna system of education? // T-Zh. 2025.
14. Pronina L.A. Integration of the Russian education system into the global cultural and educational space // Tambov University Bulletin. Series: Social Sciences. 2015. № 1 (1). pp. 31-37.
15. Semenova M.I. The exit of Russian education from the Bologna System: reasons, consequences and development prospects // Bulletin of the Magistracy. 2025. № 6-1 (165). pp. 26-27.
16. Federal State Educational Standards for Higher Education // fgosvo.ru. 2025.
17. Federal Law № 273-FZ of December 29, 2012 «On Education in the Russian Federation» (as amended and supplemented) // consultant.ru. 2012.
18. A framework for qualifications of the European higher education area. Bologna Working Group on qualifications frameworks. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005.
19. The education ministers of five countries established the BRICS Network University // regnom.ru. 2015.
20. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 260 p.
21. European Commission. Bilateral Cooperation S&T Agreements: Russia // research-and-innovation.ec.europa.eu. 2026.
22. European Commission. Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age: Communication COM (2020) 624 final, 30.09.2020. Brussels, 2020.
23. European Commission. ECTS Users' Guide 2015. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.
24. International Engineering Alliance. Washington accord // internationalengineeringalliance.org. 2026.
25. Shenzhen MSU-BIT University: official site // en.smbu.edu.cn. 2026.
26. OECD. What are the key trends in international student mobility? Paris: OECD Publishing, 2025.
27. Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG) // ENQA, ESU, EUA, EURASHE. Brussels, 2015. 27 p.
28. UNESCO. Global convention on the recognition of qualifications concerning higher education // unesco.org. 2019.
29. UNESCO. Global convention: states parties // unesco.org. 2026.
30. UNESCO. Russian Federation: Conventions // unesco.org. 2026.
31. WFME Recognition programme // wfme.org. 2026.

Исследование новых тенденций образовательной политики Европейского союза в Центральной Азии

Мэн Юйфэн
Специалист-эксперт
Москва, Россия
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.07.206
Принята 25.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 37.014
DOI 10.25726/c3589-3619-5741-r
EDN EJBDYW
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена качественному сдвигу, произошедшему в образовательной политике Европейского союза (ЕС) в отношении Центральной Азии в первой половине 2020-х годов. Если в 2007-2019 годах сотрудничество строилось преимущественно как набор отдельных проектов модернизации высшего образования (Tempus, Erasmus Mundus, Центральноазиатская образовательная платформа) с упором на сближение с европейскими нормами, то после обновления Стратегии ЕС по Центральной Азии 2019 года и на фоне запроса региона на человеческий капитал центр тяжести сместился к системному, программному партнёрству: развитию навыков, профессиональному образованию и занятости молодёжи. Кульминацией этого сдвига стал первый в истории саммит «ЕС – Центральная Азия» в Самарканде 3-4 апреля 2025 года, на котором стороны подтвердили намерение углублять сотрудничество в сфере образования и науки, в том числе через Erasmus+ и флагманскую программу DARYA. На основе анализа официальных документов ЕС и аналитической литературы статья выделяет пять новых тенденций – стратегическое повышение статуса образования, переход от проектного подхода к программному в логике «Команды Европа», приоритет профессионального образования и навыков, регионализацию и «болонизацию» высшего образования и ценностно-содержательную «европеизацию» – и показывает их внутренние ограничения. Делается вывод, что новизна образовательной политики ЕС состоит не в смене целей, а в смене инструментов: от точечной проектной помощи к системному развитию человеческого капитала.

Ключевые слова

Европейский союз, Центральная Азия, образовательная политика, высшее образование, Erasmus+, DARYA, Болонский процесс, профессиональное образование и обучение, развитие навыков, «Команда Европа».

Работа выполнена в рамках ежегодного проекта Автономного регионального фонда социальных наук «Исследование динамики новой политики ЕС в Центральной Азии 2025». Грант Фонда общественных наук автономного округа на 2025 год «Исследование новых тенденций политики Евросоюза в Центральной Азии». Номер гранта: 2025BGJ105.

Введение

Центральная Азия – пять постсоветских государств: Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан, Туркменистан и Узбекистан – на протяжении большей части постсоветского периода оставалась для

Европейского союза периферийным направлением образовательного сотрудничества. Первые системные шаги были связаны с программой Tempus, охватившей регион ещё в середине 1990-х годов и нацеленной на реформу высшего образования и его сближение с Болонским процессом, а также с программой академической мобильности Erasmus Mundus (Erasmus+National Information Day in Uzbekistan, 2024; World Education News & Reviews (WES), 2015). В рамках Стратегии ЕС по Центральной Азии 2007 года была создана Центральноазиатская образовательная платформа (CAEP, с 2012 года), поддерживавшая диалог по реформам высшего и профессионального образования (The EU education initiative for Central Asia five years on: lessons learnt?, 2012). Однако к середине 2020-х годов проектная рамка, ориентированная преимущественно на нормативное сближение, оказалась под давлением нового запроса региона – на человеческий капитал, занятость молодёжи и навыки, – и образовательная политика Союза вступила в фазу заметной перестройки, в которой прежние цели сохранились, но способ их достижения изменился.

Катализатором перемен стало сочетание внутренних и внешних факторов. С одной стороны, страны региона, проводя масштабные реформы, всё более явно формулировали спрос на профессиональное образование, цифровые и «зелёные» навыки и интернационализацию университетов. С другой – обновлённая Стратегия ЕС по Центральной Азии 2019 года прямо обозначила образование, профессиональную подготовку и занятость молодёжи в числе приоритетов партнёрства, что и легло в основу новой флагманской программы (The EU and Central Asia: new opportunities for a stronger partnership, 2019; EU empowers Central Asian educators with innovative learning tool: DARYA SCAFFOLD training in Kazakhstan, 2024). На этом фоне образование перестало быть вспомогательным сюжетом и превратилось в самостоятельную опору отношений, призванную «приближать Европейский союз к странам Центральной Азии» через совместную работу с молодёжью (EU empowers Central Asian educators with innovative learning tool: DARYA SCAFFOLD…, 2024).

Перестройка готовилась не одномоментно. В 2021 году пять государств приняли Туркестанскую декларацию об основных принципах Центральноазиатского пространства высшего образования (CAHEA), а в мае 2022 года в Алматы прошёл Форум ректоров Центральной Азии (Higher Education Development National Center, 2022). В 2023 году была запущена программа DARYA – «Диалог и действия для активной молодёжи в Центральной Азии», – реализуемая Европейским фондом образования (ETF), а 23 октября 2023 года в Люксембурге была принята совместная «дорожная карта» углубления связей (Joint Declaration following the first European Union-Central Asia summit, 2025; Factsheet – DARYA…, 2025). Эта работа была увенчана 20-м министерским совещанием в марте 2025 года, на котором стороны приветствовали сотрудничество в области образования, профессиональной подготовки и навыков, и собственно саммитом «ЕС – Центральная Азия» 4 апреля 2025 года (Joint communiqué – 20th EU-Central Asia Ministerial Meeting, 2025).

Внешним выражением сдвига стал первый в истории саммит в Самарканде, на котором отношения были подняты до уровня стратегического партнёрства. В совместной декларации стороны подтвердили намерение углублять сотрудничество в сфере образования и науки, в том числе используя возможности Erasmus+ и Horizon Europe, и содействовать внедрению передовых европейских образовательных методик (Joint Declaration following the first European Union-Central Asia summit, 2025). По итогам саммита было объявлено о расширении квот Erasmus+, которое позволит сотням студентов из Центральной Азии ежегодно обучаться в европейских университетах, а также о новых академических обменах в области искусственного интеллекта, больших данных и космических технологий (Samarkand Summit: A transformative vision with the potential to reshape lives, 2025; EU-Central Asia Summit offers a new model of mutually beneficial partnership, 2025).

Цель настоящей статьи – выявить и систематизировать новые тенденции образовательной политики ЕС в Центральной Азии, проявившиеся в первой половине 2020-х годов, и оценить их внутренние ограничения. Исследовательский вопрос формулируется так: в чём именно состоит новизна нынешней политики Союза – в смене целей или в смене инструментов – и насколько устойчивы заявленные изменения. Статья доказывает, что речь идёт прежде всего о смене инструментов: переходе

от точечной проектной помощи к системному развитию человеческого капитала, реализуемому в логике «Команды Европа».

Материалы и методы исследования

Работа представляет собой аналитический обзор, опирающийся на качественный анализ официальных документов и научно-аналитической литературы. Такой формат продиктован характером предмета: образовательная политика ЕС в Центральной Азии разворачивается одновременно на нормативном, программном и практическом уровнях, и их сопоставление позволяет увидеть, где декларируемые приоритеты расходятся с практикой реализации.

Источниковую базу составили три группы материалов: официальные документы ЕС (Совместное коммюнике 2019 года (The EU and Central Asia: new opportunities for a stronger partnership, 2019), совместная декларация и коммюнике саммита и министерского совещания 2025 года Joint Declaration following the first European Union-Central Asia summit, 2025; Joint communiqué — 20th EU-Central Asia ministerial meeting, 2025), материалы Европейской службы внешних связей и Европейского фонда образования о программах DARYA и Erasmus+ (European External Action Service, 2025a; European Training Foundation, 2025a; European Training Foundation, 2025b; European External Action Service, 2024; European External Action Service, 2025b; European External Action Service, 2025c)); аналитика и страновые обзоры (EUCAM, WENR/WES, страновой отчёт ETF (EUCAM, 2012; WES, 2015; European Training Foundation, 2026)); и национальные источники по Болонскому процессу и Центральноазиатскому пространству высшего образования (ENIC-Kazakhstan, 2026; Higher Education Development National Center, 2022). Дополнительно привлечены рецензируемые работы по проблемам внедрения болонской модели в регионе (Yergebekov, 2012).

Применялся проблемно-тематический метод в три шага. Сначала на основе документов 2007-2019 и 2023-2025 годов реконструировался сдвиг приоритетов; затем выделялись отдельные новые тенденции и соотносились с конкретными инструментами и программами; наконец, каждая тенденция проверялась на устойчивость – сопоставлялась с зафиксированными в аналитике ограничениями реализации. Ограничение исследования состоит в том, что обзор не опирается на собственные полевые данные и оценивает преимущественно заявленные намерения и первые результаты их реализации; устойчивость описанных тенденций нуждается в дальнейшей проверке по мере исполнения объявленных программ.

Результаты и обсуждение

Сопоставление периодов 2007-2019 и 2023-2025 годов показывает, что за несколько лет изменилась не столько декларируемая цель образовательной политики ЕС – модернизированные, открытые и сопоставимые с европейскими системы образования, – сколько способ её достижения и расстановка акцентов. Если прежний подход опирался на отдельные проекты реформы высшего образования, то нынешнее партнёрство выстроено вокруг системного развития навыков, профессионального образования и человеческого капитала. Этот сдвиг и его измерения обобщены в таблице 1.

Таблица 1. Сдвиг приоритетов образовательной политики ЕС в Центральной Азии: от проектного подхода (2007-2019) к программному партнёрству (2023-2025)

Измерение	Проектный подход (2007-2019 гг.)	Программное партнёрство (2023-2025 гг.) – новая тенденция
Главный драйвер	Модернизация и сближение с европейскими нормами	Человеческий капитал, навыки для «зелёного» и цифрового перехода, занятость молодёжи
Центральный инструмент	Tempus, Erasmus Mundus, проектная помощь	Международное измерение Erasmus+ и DARYA в логике «Команды Европа»

Флагман	Центральноазиатская образовательная платформа (CAEP)	DARYA (реализуется Европейским фондом образования)
Статус сотрудничества	Секторальный диалог по реформам	Часть стратегического партнёрства (саммит 2025 г.)
Содержательный фокус	Реформа структуры высшего образования (Болонья)	Профессиональное образование, навыки, занятость + интернационализация

Источник: составлено авторами на основе Совместного коммюнике 2019 года (European Commission, 2019); документов саммита и министерского совещания 2025 года (European Council, 2025; Council of the European Union, 2025); материалов EEAS и ETF о DARYA и Erasmus+ (European External Action Service, 2025a; European Training Foundation, 2025a; European Training Foundation, 2025b; European External Action Service, 2024); аналитики EUCAM (EUCAM, 2012).

Исходя из этого сопоставления, можно выделить пять взаимосвязанных новых тенденций.

I. Первая тенденция – стратегическое повышение статуса образования. Образование и наука перестали быть вспомогательным сюжетом и вошли в число опорных направлений партнёрства, зафиксированных на высшем уровне. В совместной декларации саммита 2025 года стороны прямо подтвердили намерение углублять сотрудничество в этой сфере, в том числе через Erasmus+ и Horizon Europe (European Council, 2025). Логика ЕС состоит в том, чтобы использовать образование как платформу сближения с регионом и развития человеческого капитала: само название обзорного документа Европейской службы внешних связей – «Инвестируя в людей» – закрепляет эту рамку (European External Action Service, 2025a; European External Action Service, 2024). За риторическим повышением статуса стоит трезвый расчёт: устойчивость отношений тем выше, чем прочнее связи между молодёжью двух регионов.

II. Вторая тенденция – переход от проектного подхода к программному в логике «Команды Европа». Если прежде сотрудничество складывалось из отдельных, слабо связанных проектов (Tempus, Erasmus Mundus, CAEP), то теперь оно выстраивается как согласованная программа. Центральным инструментом стала запущенная в 2023 году программа DARYA – «Диалог и действия для активной молодёжи в Центральной Азии» объёмом 10 млн евро, реализуемая Европейским фондом образования и поддерживающая системный диалог о навыках на национальном и региональном уровнях (European External Action Service, 2025a; European Training Foundation, 2025a). Её дополняет международное измерение Erasmus+: из 2,2 млрд евро, выделенных на международное измерение программы в 2021-2027 годах, на Центральную Азию приходится 73 млн евро (European External Action Service, 2025a). Соотношение основных инструментов показано на рисунке 1.

Как видно из рисунка 1, по объёму финансирования заметно доминирует международное измерение Erasmus+ (73 млн евро), тогда как DARYA (10 млн евро) и национальные проекты профессионального образования, подобные узбекскому проекту ЮНЕСКО (9,6 млн евро), сопоставимы между собой. Такое распределение отражает двойную природу новой политики: с одной стороны – массовая академическая мобильность и сотрудничество университетов, с другой – точечная, но системная работа по реформе профессионального образования. Важно, что DARYA прямо вдохновлена Стратегией 2019 года и использует образование как инструмент сближения регионов (European External Action Service, 2024).

III. Третья тенденция – приоритет профессионального образования и навыков. Профессиональное образование и обучение (TVET) превратилось в самостоятельное и, возможно, наиболее динамичное направление. В рамках DARYA развиваются национальные профессиональные стандарты, обновляется подготовка преподавателей по цифровым и «зелёным» навыкам, создаются Центры профессионального превосходства как «мосты» между ЕС и регионом (European Training Foundation, 2025b). Показателен охват: только обучение преподавателей работе с разработанным ЕС инструментом SCAFFOLD в Астане собрало свыше 250 педагогов из стран Центральной Азии (European External Action Service, 2024). Промежуточные итоги программы, подведённые на совещании высокого

уровня в Турине 30-31 октября 2025 года, показали, что DARYA связывает образование с рынком труда: Казахстан сосредоточился на развитии человеческого капитала, Кыргызстан – на национальной рамке квалификаций, Узбекистан ввёл систему ваучеров для студентов из малообеспеченных семей (European Training Foundation, 2025b; European External Action Service, 2025b; European Training Foundation, 2026). Тем самым акцент сместился с формальной структуры образования на его связь с занятостью.

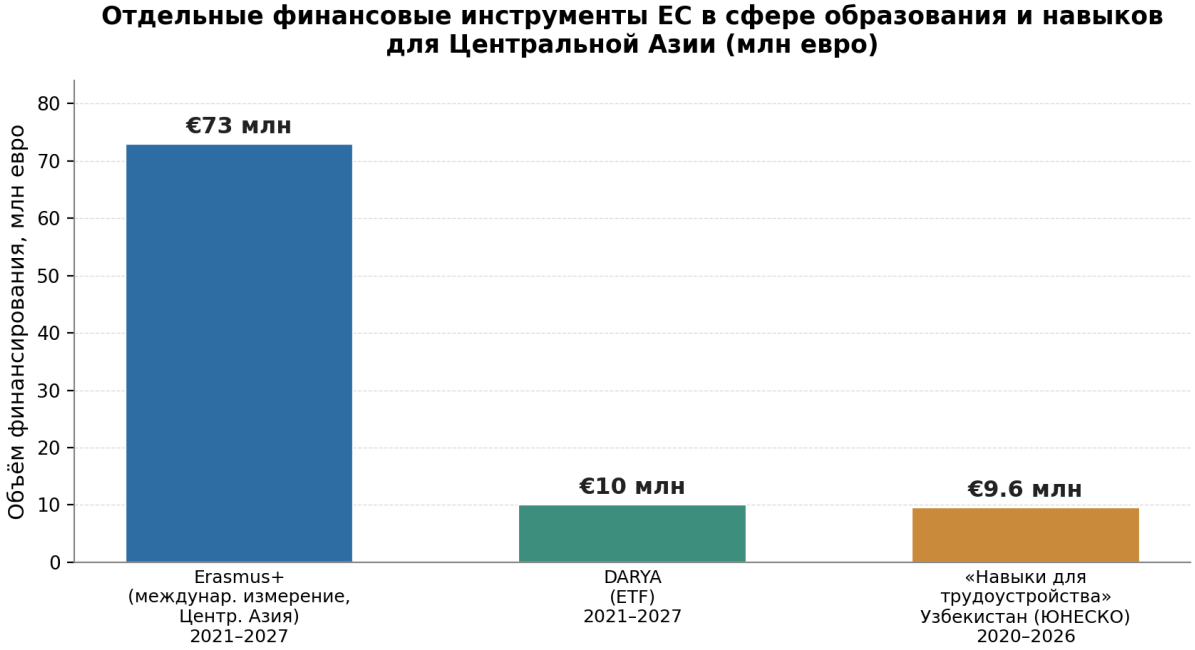


Рисунок 1. Отдельные финансовые инструменты ЕС в сфере образования и навыков для Центральной Азии, млн евро

Источник: составлено авторами по данным EEAS «Инвестируя в людей» (European External Action Service, 2025a) и сообщению о профессиональном образовании в Узбекистане (European External Action Service, 2026). Erasmus+ и DARYA – региональные инструменты, проект ЮНЕСКО – национальный.

IV. Четвёртая тенденция – регионализация и «болонизация» высшего образования. Сотрудничество всё чаще выстраивается не только по линии «ЕС – отдельная страна», но и как поддержка регионального образовательного пространства. Опорой здесь служит Болонский процесс: Казахстан ещё в 2010 году стал первым центральноазиатским государством – полноправным членом Европейского пространства высшего образования, перейдя к трёхуровневой модели «бакалавриат – магистратура – докторантура (PhD)» (ENIC-Kazakhstan, 2026; European External Action Service, 2026). На этой основе при поддержке проектов TuCAHEA и CAEP сформировалась идея Центральноазиатского пространства высшего образования (CAHEA), закреплённая Туркестанской декларацией 2021 года (Higher Education Development National Center, 2022). Международное измерение Erasmus+ поддерживает этот процесс через кредитную мобильность (ICM), проекты институционального развития (CBHE) и совместные магистратуры Erasmus Mundus (European External Action Service, 2025c), а итоги саммита 2025 года добавили к традиционным направлениям обмены в сфере искусственного интеллекта, больших данных и космических технологий (Samarkand Summit: a transformative vision with the potential to reshape lives, 2025).

V. Пятая тенденция – ценностно-содержательная «европеизация». Новым элементом стало стремление влиять не только на структуру, но и на содержание образования. В декларации саммита прямо говорится о содействии внедрению «передовых европейских образовательных методик» (European Council, 2025), а программы ЕС последовательно продвигают инклюзию, академические ценности и интернационализацию университетов (European External Action Service, 2025b; European External Action Service, 2025c). Это измерение наименее осязаемо и наиболее спорно: внедрение

европейских подходов в национальные системы зависит от политической воли и институциональной готовности каждой страны и потому продвигается неравномерно. Тем не менее само его появление показывает, что ЕС видит в образовании канал не только подготовки кадров, но и распространения определённой образовательной культуры.

Выявленные тенденции не следует переоценивать, и здесь необходимо несколько оговорок. Во-первых, сохраняется разрыв между объявленными обязательствами и их реализацией: расширение квот Erasmus+ и программа DARYA рассчитаны на годы, и их эффект будет зависеть от устойчивости финансирования и качества исполнения (European Training Foundation, 2025b; Emerging Europe, 2025). Во-вторых, регион крайне неоднороден: тогда как Казахстан и Кыргызстан продвинулись в болонских реформах, Туркменистан и Узбекистан исторически заимствовали лишь отдельные элементы, и аналитики предупреждают о риске «болонской модели по выбору», вводящей внешние признаки без изменения сути прежней системы (EUCAM, 2012; WES, 2015).

В-третьих, образовательное пространство региона не является для Союза «чистым полем»: здесь сохраняется сильное влияние российской образовательной модели и общего русскоязычного академического пространства, а также растёт присутствие Китая с его университетскими и языковыми инициативами. Поэтому устойчивость новой роли ЕС будет определяться не объёмом деклараций, а способностью довести программы до осязаемых результатов – обновлённых учебных программ, подготовленных преподавателей и трудоустроенных выпускников. Таким образом, новизна образовательной политики ЕС носит реальный, но пока преимущественно инструментальный и обратимый характер: она проявляется в смене инструментов, тогда как её закрепление в виде устойчивого присутствия ещё предстоит подтвердить практикой.

Заключение

Проведённый анализ показывает, что в первой половине 2020-х годов образовательная политика Европейского союза в Центральной Азии претерпела отчётливую перестройку. Под влиянием регионального запроса на человеческий капитал и обновлённой Стратегии 2019 года центр тяжести сместился от разрозненных проектов модернизации высшего образования к системному, программному развитию навыков, профессионального образования и занятости молодёжи. Кульминацией этого сдвига стал первый саммит «ЕС – Центральная Азия» в Самарканде в апреле 2025 года, на котором образование и наука были подтверждены как опора стратегического партнёрства.

Пять выделенных тенденций – стратегическое повышение статуса образования, переход от проектного подхода к программному в логике «Команды Европа», приоритет профессионального образования и навыков, регионализация и «болонизация» высшего образования и ценностно-содержательная «европеизация» – складываются в единую логику развития человеческого капитала. Отвечая на исследовательский вопрос, можно заключить: новизна политики ЕС состоит не в смене конечных целей, а в смене инструментов – переходе от точечной проектной помощи к системной работе с образовательными и трудовыми системами региона.

Главное ограничение этой новизны – её обратимость. Заявленные обязательства ещё предстоит превратить в устойчивые результаты, а неоднородность региона, риск поверхностной «болонизации» и конкуренция образовательных моделей России и Китая ставят под вопрос прочность достигнутого. Поэтому следующим шагом исследования должна стать эмпирическая оценка реализации программ: насколько расширение Erasmus+ и работа DARYA материализуются в обновлённые учебные программы, подготовленных преподавателей и трудоустроенных выпускников. Само наличие связной образовательной стратегии означает, однако, что это направление перестало быть периферийным и приобрело устойчивый педагогический и социальный смысл.

Список литературы

1. Bologna-Inspired education reform in Central Asia. World education news & Reviews (WES) 2015 // wenr.wes.org. 2015.

2. Council of the European Union. Joint communiqué – 20th EU-Central Asia Ministerial Meeting // consilium.europa.eu. 2025.
3. EU-Central Asia Summit offers a new model of mutually beneficial partnership // thediplomat.com. 2025.
4. European Council. Joint declaration following the first European Union-Central Asia summit Samarkand, 04.04.2025 // consilium.europa.eu. 2025.
5. European External Action Service. Erasmus+National Information Day in Uzbekistan: Launch of Erasmus+ Call 2025 // eeas.europa.eu. 2025c.
6. European External Action Service. EU and Central Asia strengthen partnerships for skills and shared prosperity // eeas.europa.eu. 2025.
7. European External Action Service. EU empowers Central Asian educators with innovative learning tool: DARYA SCAFFOLD training in Kazakhstan // eeas.europa.eu. 2023.
8. European External Action Service. European Parliament highlights skills development and youth empowerment ahead of the first Central Asia-EU Parliamentary Cooperation Forum Samarkand, 30.03.2026 // eeas.europa.eu. 2026.
9. European External Action Service. Investing in people: EU support for education and skills development in Central Asia // eeas.europa.eu. 2025.
10. European Training Foundation. 4th DARYA High-Level Group: strengthening skills partnerships between Europe and Central Asia // etf.europa.eu. 2025.
11. European Training Foundation. Factsheet – DARYA: Dialogue and action for resourceful youth in Central Asia // etf.europa.eu. 2025.
12. European Training Foundation. Kazakhstan: national qualifications framework. Country report // etf.europa.eu. 2026.
13. High representative of the Union for Foreign Affairs and Security Policy, European Commission. The EU and Central Asia: new opportunities for a stronger partnership. Joint Communication JOIN (2019) 9 final. Brussels, 15.05.2019 // eeas.europa.eu. 2019.
14. Higher Education Development National Center. On the conference Central Asian Higher Education Area, CAHEA // enic-kazakhstan.edu.kz. 2022.
15. History of the Bologna process. ENIC-Kazakhstan, Higher Education Development National Center // enic-kazakhstan.edu.kz. 2026.
16. Samarkand Summit: a transformative vision with the potential to reshape lives. Emerging Europe, 09.05.2025 // emerging-europe.com. 2025.
17. The EU education initiative for Central Asia five years on: lessons learnt? // EUCAM, 2012.
18. Yergebekov M., Temirbekova Z. The Bologna Process and problems in higher education system of Kazakhstan // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 47.

Research on new trends in the European Union's education policy towards Central Asia

Meng Yufeng
Specialist-expert
Moscow, Russia
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.07.2026
Accepted 25.082026
Published 30.09.2026

UDC 37.014
DOI 10.25726/c3589-3619-5741-r
EDN EJBDYW
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This article examines the qualitative shift in the European Union's (EU) education policy towards Central Asia in the first half of the 2020s. Whereas in 2007-2019 cooperation was built mainly as a set of separate higher-education modernisation projects (Tempus, Erasmus Mundus, the Central Asia Education Platform) focused on convergence with European norms, after the renewal of the EU Strategy on Central Asia in 2019 and amid the region's demand for human capital the centre of gravity moved towards a systemic, programmatic partnership: skills development, vocational education and training, and youth employment. This shift culminated in the first-ever EU-Central Asia summit, held in Samarkand on 3-4 April 2025, at which the parties reaffirmed their intention to deepen cooperation in education and science, including through Erasmus+ and the flagship DARYA programme. Drawing on official EU documents and analytical literature, the article identifies five new trends – the strategic upgrading of education, the move from a project-based to a programmatic approach under the «Team Europe» logic, the priority of vocational education and skills, the regionalisation and «Bolognisation» of higher education, and a values- and content-based «Europeanisation» – and shows their internal limits. It concludes that the novelty of EU education policy lies not in a change of goals but in a change of instruments: from targeted project aid to the systemic development of human capital.

Keywords

European Union, Central Asia, education policy, higher education, Erasmus+, DARYA, Bologna Process, vocational education and training, skills development, Team Europe.

The work was carried out as part of the Autonomous Regional Social Sciences Foundation's annual project «Research on the Dynamics of the EU's New Policy in Central Asia 2025» The Autonomous District Social Sciences Foundation's 2025 grant «Research on New Trends in EU Policy in Central Asia». Grant number: 2025BGJ105.

References

1. High representative of the Union for Foreign Affairs and Security Policy, European Commission. The EU and Central Asia: new opportunities for a stronger partnership. Joint Communication JOIN (2019) 9 final. Brussels, 15.05.2019 // eeas.europa.eu. 2019.
2. The EU education initiative for Central Asia five years on: lessons learnt? // EUCAM, 2012.
3. History of the Bologna process. ENIC-Kazakhstan, Higher Education Development National Center // enic-kazakhstan.edu.kz. 2026.
4. Higher Education Development National Center. On the conference Central Asian Higher Education Area, CAHEA // enic-kazakhstan.edu.kz. 2022.
5. Bologna-Inspired education reform in Central Asia. World education news & Reviews (WES) 2015 // wenr.wes.org. 2015.
6. Samarkand Summit: a transformative vision with the potential to reshape lives. Emerging Europe, 09.05.2025 // emerging-europe.com. 2025.
7. EU-Central Asia Summit offers a new model of mutually beneficial partnership // thediplomat.com. 2025.
8. European External Action Service. European Parliament highlights skills development and youth empowerment ahead of the first Central Asia-EU Parliamentary Cooperation Forum Samarkand, 30.03.2026 // eeas.europa.eu. 2026.

9. European Training Foundation. Kazakhstan: national qualifications framework. Country report // etf.europa.eu. 2026.
10. Yergebekov M., Temirbekova Z. The Bologna Process and problems in higher education system of Kazakhstan // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 47.
11. European Council. Joint declaration following the first European Union-Central Asia summit Samarkand, 04.04.2025 // consilium.europa.eu. 2025.
12. Council of the European Union. Joint communiqué – 20th EU-Central Asia Ministerial Meeting // consilium.europa.eu. 2025.
13. European External Action Service. Investing in people: EU support for education and skills development in Central Asia // eeas.europa.eu. 2025.
14. European Training Foundation. Factsheet – DARYA: Dialogue and action for resourceful youth in Central Asia // etf.europa.eu. 2025.
15. European Training Foundation. 4th DARYA High-Level Group: strengthening skills partnerships between Europe and Central Asia // etf.europa.eu. 2025.
16. European External Action Service. EU empowers Central Asian educators with innovative learning tool: DARYA SCAFFOLD training in Kazakhstan // eeas.europa.eu. 2023.
17. European External Action Service. EU and Central Asia strengthen partnerships for skills and shared prosperity // eeas.europa.eu. 2025.
18. European External Action Service. Erasmus+National Information Day in Uzbekistan: Launch of Erasmus+ Call 2025 // eeas.europa.eu. 2025c.

Сравнительное исследование развития межкультурной компетентности у будущих педагогов в Китае и России

Тянь Луань
Специалист-эксперт
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
Елец, Россия
13524886062@163.com
ORCID 0009-0008-4859-4385

Поступила в редакцию 13.07.2026
Принята 19.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 37.013.74
DOI 10.25726/e3824-1343-1185-x
EDN ESKMWZ
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В условиях интернационализации образования повышение межкультурной коммуникативной компетенции будущих учителей Китая и России имеет решающее значение для развития образования и подготовки кадров двух стран. Основываясь на четырех измерениях содержания межкультурной коммуникативной компетенции – лингвистической компетенции, межкультурной коммуникации и др., с использованием методов сравнительной педагогики исследованы различия между Китаем и Россией в таких областях, как условия труда учителей, культурная среда, международные платформы и образовательные средства. Выявлено, что у студентов педагогических вузов двух стран существует структурная разница в межкультурной компетенции, при этом их преимущества дополняют друг друга. Делается вывод, что совместное разработка учебных программ и совместная подготовка педагогических кадров сторонами Китая и России приведут к общему повышению межкультурной компетенции будущих учителей обеих стран. Показано, что выявленные различия связаны с условиями оплаты труда и системой аттестации преподавателей, с национальной культурной средой и опытом межкультурного общения студентов, с масштабом международных образовательных платформ, а также с уровнем цифровизации вузов. Отмечены ограничения действующих совместных программ: низкая согласованность учебных планов, отсутствие единой системы совместной педагогической практики и общих критериев оценки межкультурной компетентности.

Ключевые слова

развитие образования, образование Китая и России, межкультурная коммуникативная компетенция, сравнительное образование, сравнение Китая и России, педагогическое образование.

Введение

Современное общество находится в процессе интернационализации образования, трансграничная международная коммуникация и распространение стали тенденцией развития образования. Наличие учителей с высокой международной коммуникативной компетенцией не только гарантирует подготовку студентов в качестве комплексных высококвалифицированных международных кадров, обладающих свободным иностранным языком, широким международным видением и глубокими знаниями о транснациональной культуре, но и играет важную роль в продвижении профессионального

развития учителей. Поэтому повышение международной коммуникативной компетенции становится все более актуальным для учителей Китая и России (Чжао, 2018).

Каждое государство активно развивает международное сотрудничество и обмены с целью эффективного распространения собственной системы знаний, образовательной модели и национальной культуры. Для быстрого и эффективного формирования положительного международного имиджа многие страны интенсивно развивают международное образовательное сотрудничество, активно распространяя свои научные и культурные достижения в мире через совместное ведение образовательных программ, обмен учителями и другие формы. Анализ состояния развития международной коммуникативной компетенции учителей во всем мире показывает, что учителя неотделимы от образовательной системы и международного развития; развитие международно компетентных учителей связано с развитием национального образования в целом, а международное сотрудничество и обмен между учителями привносят кардинальные изменения в социально-экономическое и гуманитарное окружение страны (Гу, 1991).

Углубление всестороннего стратегического партнерства и сотрудничества Китая и России в новую эпоху придает особое современное значение развитию межкультурной компетентности в сфере педагогического образования обеих стран. На XXIV заседании Комиссии по гуманитарному сотрудничеству Китая и России в 2023 году было четко заявлено, что сотрудничество в области педагогического образования должно стать ключевым опорным элементом гуманитарного обмена между двумя странами, с акцентом на продвижении трех крупных проектов: совместной подготовки будущих учителей, совместного создания и обмена образовательными ресурсами, а также взаимного признания образовательных стандартов. По состоянию на 2024 год Китай и Россия подписали более 120 двусторонних соглашений о сотрудничестве между педагогическими вузами, охватывающих 87 педагогических высших учебных заведений из 31 провинции, автономного района и муниципального образования центрального подчинения Китая и 62 педагогических вуза России. В отличие от международного образовательного сотрудничества в других областях, межкультурная синергия в педагогическом образовании имеет «мультипликативный эффект»: учитель, обладающий межкультурной компетентностью, может повлиять на сотни и даже тысячи студентов в течение своей профессиональной карьеры, тем самым становясь долгосрочным связующим звеном для взаимного обогащения культур и духовного сближения народов двух стран. В этом контексте системное сравнение систем формирования межкультурной компетентности будущих учителей Китая и России является не только потребностью собственного развития педагогической науки, но и необходимым условием для обслуживания общей стратегической ситуации сотрудничества между двумя странами (Лю, 2024).

Материалы и методы исследования

Теоретической основой выступает сравнительная педагогика, основанная на традиционной структуре последовательных этапов описания, интерпретации, сопоставления и сравнения, а также современных подходах к анализу межкультурных обменов в образовании. Используется классификация моделей сравнительной педагогики с акцентом на анализ на уровне «мировой системы» в рамках неоинституционализма.

В качестве аналитической рамки принята четырехмерная структура межкультурной коммуникативной компетенции: лингвистическая компетенция, межкультурная коммуникативная способность, глобальное видение проблем международного образования и образовательная коммуникативная способность.

Первое – лингвистическая компетенция, которая является лучшим проявлением способности эффективно использовать язык в межконтекстной среде для решения конкретных коммуникативных задач. Освоение языковых знаний (фонетики, лексики, грамматических правил и т.д.) является лишь отправной точкой; ядром лингвистической компетенции является глубокое интегрирование точности, владения и уместности языкового использования. Для учителей педагогических специальностей лингвистическая компетенция не только обеспечивает систематическую организацию учебного процесса и точное объяснение профессиональных знаний, но и выступает как важный инструмент и медиум для

преодоления культурных барьеров, интеграции в международные учебные программы, проведения международных конференций и транснационального сотрудничества (Дай, 2022).

Второе – межкультурная коммуникативная способность, которая подразумевает формирование отношения понимания и ценности другого человека в взаимодействии с ним, развитие соответствующих знаний и умений, а также критического культурного осознания. Педагогическое образование всегда отражает специфическую культурную логику и культурные корни страны и народа. Отсутствие культурного осознания у учителей часто приводит к недоразумениям в повседневном образовательном процессе, распространении знаний, обмене и сотрудничестве. Межкультурное понимание учителей должно проявляться прежде всего в способности постигать богатый символический смысл разных культур, анализировать их внешние проявления и внутренние связи, эффективно интегрировать в учебный процесс межкультурное сравнение и глобальное видение мирового развития, а также активно формировать у студентов собственное культурное осознание, межкультурное сознание, а также культурную самостоятельность и культурную уверенность (Benavota, 2007).

Третье – глобальное видение проблем международного образования, которое является глубоким проявлением осознания глобальных проблем у педагогов, их исследовательской компетенции в области сравнительной педагогики и чувствительности к международным политикам. Это важное измерение и ядровой компонент глобальной компетентности учителей. Видение учителя не должно ограничиваться только национальными учебными программами и предварительно определенными образовательными целями, а должно самостоятельно расширяться до передовых тенденций международной образовательной реформы и своевременного освоения новых технологий.

Четвертое – образовательная коммуникативная способность, то есть способность эффективно передавать образовательную информацию и ценностные ориентации в межъязыковой, межкультурной и трансвременной образовательной среде. Она охватывает широкий спектр аспектов, включая «содержательную и формульную полноту сообщений», «целенаправленность», «адаптацию к ситуации», «умелое использование медиа» и др. Учитель должен не только владеть искусством организации учебного процесса или мероприятий с помощью языка, но и, что более важно, обладать способностью инновационно интерпретировать культуру и передавать ценности через языковой медиум (Гуань, 2024).

Использован комплекс научных методов: сравнительно-педагогический, теоретического анализа и обобщения, статистический, а также анализ нормативно-правовых и программных документов.

Информационная база включает научные публикации российских и китайских ученых за период 1991-2024 годов, официальные статистические данных органов управления образованием двух стран, двусторонние соглашения о сотрудничестве между педагогическими вузами, а также отчеты о реализации совместных образовательных проектов.

Результаты и обсуждение

Сравнительная педагогика как направление развития образования была впервые сформулирована французским ученым Антонием Жюльеном в 1817 году. Существуют две диаметрально противоположные точки зрения на ее научный статус: одна группа ученых считает, что сравнительная педагогика не имеет оснований для самостоятельного существования, основываясь на том, что сравнение является лишь универсальным исследовательским методом, широко используемым другими дисциплинами (например, при изучении мотивации обучения студентов требуется сравнение их состояния в разных условиях, при исследовании образовательного менеджмента – сравнение различных теорий и методов менеджмента), поэтому нет необходимости выделять сравнительную педагогику в самостоятельную науку; другая группа подчеркивает самостоятельную ценность сравнительной педагогики, считая, что ее исследовательский спектр не ограничивается сравнением образовательных систем, а имеет более широкие перспективы интеллектуальный ного развития. В плане исследовательских методов сравнительная педагогика как важное направление педагогики долгое время использовала национальное государство как основной анализный единиц, сосредотачиваясь на

горизонтальном сравнении между регионами и странами, и подчеркивая различия и общности в системах, политиках и практиках (Чжао, 2007).

Современная сравнительная педагогика всегда тесно связана с проблемами межкультурного обмена. По моделям современная сравнительная педагогика делится на четыре типа: универсализм, национализм, интернационализм и глобализм. Среди них анализ на уровне «мировой системы», использующий теорию мировой системы на основе неоинституционализма для интерпретации происхождения, распространения, организационной структуры и образовательных эффектов образовательных систем, раскрывает роль культуры на глобальном уровне. Глобализация стала основной темой современных исследований сравнительной педагогики, которая «обычно рассматривается как процесс увеличения экономических взаимодействий между странами мира», а также связанных с этим политических и культурных процессов (Фу, 2014).

Как два крупных современных государства, Китай и Россия под влиянием географического положения и исторического развития стали развивать все более тесные партнерские отношения в условиях глобализации. Это обусловило необходимость для педагогических вузов обеих стран повышать внимание к развитию межкультурной коммуникативной компетенции. Научный анализ различий в формировании межкультурной коммуникативной компетенции в Китае и России на основе традиционной структуры сравнительной педагогики – описание, интерпретация, сопоставление, сравнение – и использование результатов как опыта для развития межкультурной коммуникативной компетенции в педагогическом образовании обеих стран представляет собой эффективный исследовательский подход.

При изучении развития межкультурной коммуникативной компетенции будущих специалистов педагогических специальностей первое, что необходимо учитывать, – это лингвистическая компетенция как ядровой компонент коммуникации. При этом лингвистическая компетенция не формируется внезапно, а как правило, складывается у будущего учителя еще до принятия решения о выборе этой профессии. Ключевыми факторами являются наличие благоприятной международной образовательной среды и иностранного языкового образования с раннего возраста. Высококвалифицированные специалисты, как правило, имеют высокую социальную ценность, а доход в определенной степени отражает общественное признание личных компетенций. Поэтому контроль за уровнем лингвистической компетенции учителей может осуществляться через регулирование их доходов. Анализ и сравнение зарплат учителей в России и Китае показывают, что студенты с высокой межкультурной компетенцией уже на начальном этапе образования получают много возможностей для контактов с внешним миром и формируют определенный уровень владения иностранным языком. Соответствие зарплаты учителей ранее приобретенному статусу и компетенциям неизбежно влияет на их решение выбрать профессию учителя; отказ высококвалифицированных кадров от педагогической деятельности существенно ограничивает развитие межкультурной компетенции будущих учителей. Согласно статистике, средняя месячная зарплата учителей в Китае (включая доплаты и надбавки) в целом выше, чем в России, однако в крупных российских городах и вузах зарплаты учителей выше, а разрыв между городом и селом более выражен. По данным, средняя зарплата учителей по всей Китаю достигается только в Москве и Санкт-Петербурге в России. Кроме того, структура зарплаты учителей в Китае более сложная: базовая зарплата невысокая, но стимулирующая часть составляет около 45% от общего дохода, что означает, что китайские учителя для повышения своей конкурентоспособности вынуждены постоянно развивать межкультурную коммуникативную компетенцию в процессе работы. В России премии и надбавки составляют небольшую долю в зарплате учителей, что снижает их мотивацию к повышению собственной лингвистической компетенции (Цзян, 2008).

Помимо стимулирования заработной платой, системы профессионального продвижения и аттестации преподавательского состава также оказывают значительное направляющее влияние на повышение межкультурной компетентности учителей. В большинстве педагогических вузов Китая опыт межкультурной деятельности уже включен в число ключевых дополнительных баллов при аттестации на ученые звания. Некоторые ведущие педагогические университеты из проекта «Двойного первоклассного» четко требуют, чтобы кандидаты на звание доцента и выше имели опыт зарубежных

научных командировок или международных совместных исследований продолжительностью не менее 6 месяцев. Результаты, такие как руководство международными научными проектами, публикация статей в журналах, индексируемых в базах SSCI/A&HCI, и участие в разработке международных образовательных стандартов, имеют равный вес с национальными научными проектами при аттестации. В то же время система аттестации преподавательского состава в российских вузах больше ориентирована на внутренние академические достижения и стаж педагогической работы, а межкультурный опыт рассматривается только как рекомендательный пункт без обязательных требований. В большинстве вузов аттестационные комиссии основывают оценку преимущественно на академических результатах, опубликованных на русском языке, и относительно низко оценивают результаты международного сотрудничества. Это институциональное различие еще больше усиливает разрыв в мотивации учителей двух стран к повышению межкультурной компетентности и приводит к тому, что международная академическая активность преподавателей педагогических вузов Китая в целом выше, чем у их российских коллег (Ло, 2024).

Исследование перспектив развития межкультурной компетенции в национальном педагогическом образовании также включает анализ межкультурной коммуникативной способности. Будущее определяется прошлым, а культурная коммуникация всегда тесно связана с национальной культурой: даже одинаковое сообщение может быть понято совершенно по-разному из-за различий в национальной культуре, что подчеркивает важность изучения национальной культуры. Россия, граничащая с многими странами Европы и Азии, имеет интенсивный трансграничный гуманитарный обмен и является типичным многонациональным и многокультурным государством. Межкультурное образование интегрировано во все этапы национального образования России: от дошкольного до высшего образования особое внимание уделяется формированию у студентов межкультурной толерантности и коммуникативной компетенции, что создает естественную среду для межкультурных контактов в процессе становления студентов педагогических вузов. В Китае количество национальностей меньше, чем в России, при этом ханьцы являются основной национальностью, а численность других национальностей значительно меньше. Поэтому возможности для межкультурного обмена в Китае ограничены, особенно в контексте межнационального взаимодействия в многонациональных регионах. Кроме того, под влиянием традиционных образовательных концепций обучение в средних и начальных школах сосредоточено преимущественно на подготовке к экзаменам, что приводит к недостаточной интеграции межкультурного образования. Как результат, студенты педагогических специальностей в Китае не накапливают базовых знаний и умений в области межкультурного взаимодействия до поступления в университет. Это относится и к иностранному языковому компоненту межкультурной компетенции, упомянутому ранее: исторический период закрытости Китая привел к тому, что современное китайское образование акцентирует внимание на книжной учебе и письменных экзаменах, тогда как устная речь остается слабой стороной для большинства китайских студентов, что ограничивает развитие их межкультурной компетенции.

Профессиональная межкультурная коммуникация учителей невозможна без возможностей контакта с иностранной культурой, что отражает формирование глобального видения проблем международного образования как компонента межкультурной образовательной компетенции. «Видение» формируется на основе личного опыта: только поставив себя на место представителей другой национальности, можно понять их культуру и эффективно развивать собственную межкультурную коммуникативную компетенцию. В этом отношении между Китаем и Россией существуют определенные различия:

Во-первых, Китай стал крупнейшим источником международных студентов в мире и одновременно крупнейшим направлением для учебы иностранных студентов в Азии. В 2023 году количество китайских студентов, учившихся за границей, превысило 790 тысяч человек, их направления учебы охватили более 100 стран и регионов мира; количество иностранных студентов, обучающихся в Китае, превысило 450 тысяч человек, из которых более 80% – студенты очной формы обучения, а их страны происхождения охватили более 190 стран и регионов. Интернационализация китайских вузов строится на основе глобального сотрудничества: они установили широкие отношения по взаимному

признанию академических кредитов, совместной подготовке кадров и научному сотрудничеству с вузами всего мира. Кроме того, в мире создано более 500 Конфуциусовских институтов и более 1000 Конфуциусовских классов, ставших ядровой платформой для китайского языка образования и межкультурного обмена между Китаем и зарубежем (Чэнь, 2016).

Интернационализация российского образования сосредоточена на региональном сотрудничестве, преимущественно с странами СНГ, членами Шанхайской организации сотрудничества и азиатскими государствами. В 2023 году количество иностранных студентов в российских вузах составило около 350 тысяч человек, из которых более 70% прибыли из стран СНГ и ШОС; Китай является крупнейшим источником иностранных студентов из не-СНГ стран, их количество в России превысило 40 тысяч человек. Преимущества интернационализации российского образования сосредоточены в области русского языка образования, фундаментальных наук и инженерных специальностей. Кроме того, на основе платформ,such as Университет ШОС, БРИКС-сетевое университет и др., Россия продвигает интеграцию регионального образования. В последние годы под влиянием международной ситуации Россия постепенно сокращает образовательное сотрудничество с Западом и ускоряет налаживание партнерских отношений с Китаем, Индией и другими азиатскими странами. Это свидетельствует о том, что и Китай, и Россия в последние годы уделяют больше внимания созданию платформ для межкультурного обмена студентов, при этом количество таких платформ в Китае немного больше (Чэнь, 2022).

Повышение межкультурной компетенции в педагогическом образовании невозможно без экономической базы и инфраструктурного развития; образовательная коммуникативная способность как компонент межкультурной образовательной компетенции наиболее сильно зависит от экономического развития и инфраструктурного строительства. Между Россией и Китаем также существуют различия в образовательных средствах:

Цифровизация кампусов китайских вузов началась рано, получила значительные инвестиции и быстро развивается, страны полностью вошла в эпоху интеллектуальных кампусов. К концу 2024 года покрытие сетью 5G достигло 100% во всех вузах Китая, уровень распространения интернета вещей превысил 80%, покрытие мультимедийными и интеллектуальными аудиториями приблизилось к 100%, на одного студента приходится 1,2 компьютера, что окончательно отказалось от традиционной материально-технической базы обучения. В стране создано более 1000 национальных центров виртуальной симуляции экспериментального обучения, объем онлайн-образовательных ресурсов превысил миллион единиц, интеллектуальные кампусные платформы обеспечивают интегрированную работу по учебному управлению, работе с студентами, хозяйственному обслуживанию и кампусной безопасности. Технологии искусственного интеллекта и больших данных глубоко интегрированы во все этапы учебной оценки, научного управления и подготовки кадров; вузы в отдаленных регионах также достигли соответствия материально-технической базы стандарту благодаря цифровой поддержке, и цифровой разрыв практически ликвидирован (Чэн, 2012).

Базовые цифровые показатели российских вузов не отстают, но интеллектуальное применение и интегрированное строительство значительно отстают. Данные показывают, что в российских вузах работает 757 600 подключенных к сети компьютеров, уровень сетевого покрытия составляет 95,6%, уровень подключения к локальной сети – 95,5%, 67,2% вузов имеют пропускную способность сети более 100 Мбит/с, покрытие электронными библиотеками составляет 97,8%, распространение электронных учебников – 93,9%. Покрытие базовой сетью и электронными ресурсами находится на удовлетворительном уровне. Россия также приняла национальные стратегии «Цифровой университет» и «Открытое образование», планируя достичь полного интеллектуального покрытия вузов к 2030 году, создала более 30 национальных платформ цифровизации образования, к которым подключено более 120 вузов. Однако общее применение ограничено базовым онлайн-обучением и доступом к электронным ресурсам; интеграция передовых технологий,such as интернет вещей, искусственный интеллект, большие данные и др., находится на очень низком уровне. В вузах отдаленных регионов все еще сохраняются проблемы недостаточной пропускной способности сети и устаревшего оборудования. Цифровизация строительства сосредотачивается на базовых мероприятиях, игнорируя практическое

применение, темпы интеллектуальной трансформации значительно отстают от китайских, кроме того, между ведущими российскими вузами и вузами отдаленных регионов существует огромный разрыв в уровне инфраструктуры.

Уровень современности материально-технической базы обучения отражает способность страны применять самые новые мировые технологии в реальной жизни; кроме того, важной целью развития межкультурного обмена между странами является продвижение национального научно-технического развития. Отсутствие личного опыта использования современных мировых технологий снижает уровень понимания и интереса студентов к иностранной культуре, что естественно затрудняет повышение их межкультурной коммуникативной компетенции (Ян, 2022).

В последние годы Китай и Россия провели ряд поисковых практик по совместной подготовке будущих учителей с межкультурной компетентностью. Совместная программа магистратуры «Двуязычное педагогическое образование Китая и России», реализуемая Пекинским нормальным университетом и Московским государственным педагогическим университетом по модели подготовки «1+1», предполагает, что студенты проходят обучение и педагогическую практику в обеих странах и получают двойной диплом по окончании. Кроме того, более 500 Институтов Конфуция по всему миру и более 200 Русских центров на территории России стали важными платформами для межкультурной практики студентов педагогических специальностей двух стран. Ежегодно более 2000 китайских студентов педагогических специальностей отправляются в Россию в качестве волонтеров по преподаванию китайского языка, а 1500 российских студентов приезжают в Китай для участия в практике преподавания русского языка.

Однако существующее сотрудничество имеет явные недостатки: во-первых, низкая степень согласованности учебных планов – содержание межкультурных курсов в педагогических вузах двух стран значительно различается, а взаимное признание кредитов охватывает только языковые курсы, доля взаимного признания профессиональных педагогических курсов составляет менее 20%; во-вторых, отсутствует единая система совместной практики – большинство обменных программ сосредоточены на аудиторном обучении и не предусматривают иммерсивной практики, ориентированной на межкультурные педагогические сценарии; в-третьих, неунифицированные критерии оценки – Китай и Россия еще не сформировали консенсус по измерениям и количественным показателям оценки межкультурной компетентности, что затрудняет единый контроль качества совместной подготовки (Ли, 2023).

Заключение

В целом межкультурная коммуникативная компетенция будущих учителей Китая и России значительно развилась в последние годы, однако у студентов педагогических вузов обеих стран все еще есть большой потенциал для ее повышения. Между будущими учителями Китая и России существует выраженная структурная разница в межкультурной коммуникативной компетенции: основное преимущество китайских студентов педагогических вузов заключается в межкультурных знаниях, а также в поддержке со стороны современной материально-технической базы образования и условий труда учителей; основная слабость – короткая история межкультурного обмена и влияние отдельных архаичных традиций. Основное преимущество российских студентов педагогических вузов проявляется в межкультурном отношении, межкультурных умениях и критическом культурном осознании; основная слабость – недостаток системных теоретических знаний в области межкультуры и несоответствие современной материально-технической базы образованию культурным потребностям (Сунь, 2020).

Фактически сравнительное исследование межкультурной коммуникативной компетенции учителей Китая и России показало, что их системы формирования имеют сильную комплементарность преимуществ. Совместная разработка учебных программ, унификация практического обучения, совместная подготовка педагогических кадров и единые критерии оценки в процессе формирования межкультурной компетенции будущих учителей Китая и России смогут эффективно способствовать общему повышению их межкультурной коммуникативной компетенции и углублению образовательного сотрудничества и гуманитарного обмена между двумя странами. С постоянным углублением

всестороннего стратегического партнерства и сотрудничества между Китаем и Россией в новую эпоху образовательное сотрудничество двух стран откроет более широкие перспективы развития. Ученые обеих стран должны дальней углубить сравнительные исследования педагогического образования Китая и России, продвигать глубокое сотрудничество между педагогическими вузами двух стран, совместно готовить высококвалифицированных учителей, обладающих международным видением, межкультурной коммуникативной компетенцией и гуманитарными чувствами, и заложить прочный кадровый фундамент для вековой дружбы и гуманитарного обмена между Китаем и Россией.

Список литературы

1. Гу М.Ю. Название и сущность сравнительного образования в Китае // Иностранные образовательные материалы. 1991. № 1. С. 1-4.
2. Гуань Т., Чжу Ю. Состояние и перспективы межкультурного образования: концепция на основе идеалов межкультурного образования ЮНЕСКО // Вестник Национального института государственного управления в образовании. 2024. № 11. С. 50-52.
3. Дай Л., Дин Ц., Чжэн Ц., Ян Ю. Исследование характеристик и механизмов трансграничной мобильности иностранных студентов в рамках инициативы «Один пояс, один путь» // Исследования современного города. 2022. № 12. С. 111-116.
4. Ли Ц. Динамика и перспективы исследований китайского языка в России // Исследования национального образования. 2023. № 6. С. 18-23.
5. Ло В. Исследование совместного высшего образования Китая и России в контексте инициативы «Один пояс, один путь» // Сравнительная педагогика. 2024. № 7. С. 13-21.
6. Лю И. Культурная мягкая сила и строительство сильной образовательной державы: китайская практика в международном сравнительном ракурсе // Педагогические исследования. 2024. № 5. С. 15-29.
7. Сунь Ц., Янь Х. Глобальное управление в сфере образования: понятие, субъекты, механизмы // Сравнительная педагогика. 2020. № 2. С. 39-47.
8. Фу Ю., Ян Х. Механизм взаимодействия науки, образования и производства в России // Высшее образование Китая. 2014. С. 19-21.
9. Цзян Л.Цз. Сравнительное исследование стратегий реформирования и тенденций развития высшего образования Китая и России // Исследования высшего образования в Хэйлунцзяне. 2008. № 8. С. 77-80.
10. Чжао В. Обзор современной структуры высшего образования и системы ученых степеней России // Вестник социальных наук Цзямусского университета. 2007. С. 6-8.
11. Чжао Хуэйжун. Реальная основа и тенденции развития стратегического сотрудничества Китая и России // Современный мир. 2018. № 2. С. 33-36.
12. Чэн Э.Ц., Чжан Ц.Ф. Предварительное исследование сравнения реформ высшего образования Китая и России и проблем интеграции двустороннего сотрудничества // Вестник Хэбэйского университета. Серия: Философия и общественные науки. 2012. № 2. С. 22-26.
13. Чэнь Ф., Пак И. Система аттестации профессорско-преподавательского состава российских вузов: развитие и эволюция // Степень и аспирантское образование. 2022. № 10. С. 79-84.
14. Чэнь Ш.Цз., Тань Д. Исследования сравнительного образования в парадигме неоинституционализма // Журнал педагогического образования. 2016. № 5. С. 13-17.
15. Ян Ц.Г. Исследования глобального образования: развивающаяся междисциплинарная область // Зарубежные общественные науки. 2022. № 5. С. 163-178.
16. Benavot A., Braslavsky C., Truong N. School knowledge in comparative and historical perspective: changing curricula in primary and secondary education. World models, national curricula, and the centrality of the individual. Vol. 16. Ed. by J.W. Meyer. Hong Kong: Springer, 2007. pp. 259-271.

Comparative study on the development of intercultural competence of future teachers in China and Russia

Tian Luan
Specialist Expert
Bunin Yelets State University
Yelets, Russia
13524886062@163.com
ORCID 0009-0008-4859-4385

Received 13.07.2026
Accepted 19.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 37.013.74
DOI 10.25726/e3824-1343-1185-x
EDN ESKMWZ
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Against the backdrop of educational internationalization, enhancing the intercultural communicative competence of future teachers in China and Russia is of pivotal importance for the educational development and talent cultivation of both countries. Based on the four-dimensional connotations of intercultural communicative competence, including linguistic competence and intercultural communication, this study adopts the methodologies of comparative education to analyze the disparities between China and Russia in aspects such as teachers' employment conditions, cultural environments, international exchange platforms and educational infrastructure. It is found that there exist structural differences in the intercultural competence of normal university students in the two countries, with their respective strengths complementing each other. The study concludes that the joint development of curricula and joint training of teaching staff by China and Russia will lead to a collective improvement in the intercultural competence of the two countries' future teachers. The study shows that these differences stem from teacher remuneration and academic promotion systems, from the national cultural environment and the prior experience of intercultural contact of students, from the scale of international educational platforms, and from the level of digitalization of universities. The limitations of the existing joint programmes are also noted: weak coordination of curricula, the absence of a common system of joint teaching practice, and the lack of shared criteria for assessing intercultural competence.

Keywords

educational development, Sino-Russian education, intercultural communicative competence, comparative education, Sino-Russian comparison, teacher education.

References

1. Gu M. Name and essence of comparative education in China // Foreign Educational Materials. 1991. № 1. pp. 1-4.
2. Guan T., Zhu Y. Status and prospects of intercultural education: a concept based on the UNESCO ideals of intercultural education // Journal of the National Academy of Education Administration. 2024. № 11. pp. 50-52.
3. Dai L., Ding Z., Zheng Q., Yang Yu. Research on the characteristics and mechanisms of cross-border mobility of international students under the «Belt and Road» initiative // Modern Urban Research. 2022. № 12. pp. 111-116.

4. Li J. Dynamics and prospects of Chinese language education research in Russia // Journal of Research on Education for Ethnic Minorities. 2023. № 6. pp. 18-23.
5. Luo W. Research on Sino-Russian joint higher education in the context of the «Belt and Road» initiative // Comparative Education Review. 2024. № 7. pp. 13-21.
6. Liu Y. Cultural soft power and the construction of a strong education powerhouse: the Chinese practice from an international comparative perspective // Educational Research. 2024. № 5. pp. 15-29.
7. Sun C., Yan H. Global governance in education: concepts, subjects and mechanisms // Comparative Education Review. 2020. № 2. pp. 39-47.
8. Fu Yu., Yang H. The interaction mechanism of science, education and production in Russia // China Higher Education. 2014. pp. 19-21.
9. Jiang L. A comparative study on the reform strategies and development trends of higher education in China and Russia // Heilongjiang Researches on Higher Education. 2008. № 8. pp. 77-80.
10. Zhao W. An overview of the modern structure of higher education and the academic degree system in Russia // Jiamusi University Journal of Social Sciences. 2007. pp. 6-8.
11. Zhao H. Real basis and development trends of Sino-Russian strategic cooperation // Contemporary World. 2018. № 2. pp. 33-36.
12. Chen E., Zhang C. A preliminary study on the comparison of higher education reforms in China and Russia and the integration of bilateral cooperation // Hebei University Bulletin. Series: Philosophy and Social Sciences. 2012. № 2. pp. 22-26.
13. Chen F., Piao Y. The academic title evaluation system for university teachers in Russia: development and evolution // Academic Degrees and Graduate Education. 2022. № 10. pp. 79-84.
14. Chen Shijun, Tan Dan. Research on comparative education in the neo-institutionalism paradigm // Teacher Education Research. 2016. № 5. pp. 13-17.
15. Yang Ch. Global education research: a developing interdisciplinary field // Social Sciences Abroad. 2022. № 5. pp. 163-178.
16. Benavot A., Braslavsky C., Truong N. School knowledge in comparative and historical perspective: changing curricula in primary and secondary education. World models, national curricula, and the centrality of the individual. Vol. 16. Ed. by J.W. Meyer. Hong Kong: Springer, 2007. pp. 259-271.

Кросс-культурный анализ эффективности школьных программ профилактики дезадаптивного поведения подростков в многонациональной образовательной среде

Евгения Олеговна Жукова
Специалист-эксперт
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ)
Владимир, Россия
stalinsugar@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 17.07.2026
Принята 18.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 37.013.42
DOI 10.25726/z6972-5394-2543-f
EDN HIZCVJ
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Многонациональный состав российской школы ставит вопрос о том, при каких условиях профилактика дезадаптивного поведения подростков сохраняет результативность, когда контингент класса неоднороден по языку, этнокультурному опыту и траектории вхождения в принимающее сообщество. Практика часто опирается на программы, спроектированные для монокультурной среды и перенесённые на полиэтнический класс без переналадки, хотя источник дезадаптации у подростка-инофона и у подростка принимающего сообщества различается по своей природе. Цель работы – определить, от чего зависит перенос профилактической программы между культурно различными образовательными средами, и построить основание для оценки такого переноса. Применены структурно-функциональный подход, сравнение, классификация и содержательный разбор действующей нормативной базы российского образования в редакциях 2024-2026 годов. Предложена типология школьных профилактических программ по глубине вмешательства и культурной чувствительности; разграничены четыре режима переноса программы в полиэтническую среду. Культурная нейтральность программы не обеспечивает её переносимости: результативность падает там, где механизм завязан на общую для класса систему норм, и удерживается там, где программа работает через восстановление коммуникации и статуса подростка в группе. Кросс-культурная профилактика достигается перенастройкой уже применяемых школьных средств под неоднородный контингент, а не введением обособленной программы для детей-мигрантов, воспроизводящей ту разделённость, которую профилактика призвана снимать.

Ключевые слова

дезадаптивное поведение, профилактика, многонациональная образовательная среда, подростки, кросс-культурный анализ, полиэтнический класс, культурная чувствительность программы, социокультурная адаптация.

Введение

Состав ученического контингента российской школы за последнее десятилетие изменился быстрее, чем инструментарий воспитательной работы. По данным мониторинга интеграции несовершеннолетних иностранных граждан, к октябрю 2024 года в российских школах обучалось порядка

208 тыс. детей иностранных граждан, из которых языковую диагностику прошли около 154,8 тыс. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ закрепляет право на образование безотносительно к происхождению обучающегося. Федеральный закон от 28 декабря 2024 г. № 544-ФЗ при этом ввёл с 1 апреля 2025 г. обязательное тестирование на владение русским языком при приёме в школу с пороговым баллом 30%. По сведениям Рособрнадзора, к концу 2025 года этот порог и проверку законности пребывания преодолело около 19% обратившихся, а в отдельных регионах число заявлений от семей иностранных граждан сократилось в семь–десять раз. Нормативный фильтр сузил приток детей-инофонов, но не отменил полиэтничность класса. Подавляющее большинство учащихся с иностранным гражданством в 2025/26 учебном году – выходцы из государств бывшего СССР, а многонациональность российской школы задаётся прежде всего внутренним составом народов страны, на который миграционное законодательство не распространяется.

Профилактика дезадаптивного поведения в такой среде наталкивается на скрытое допущение. Программа, отлаженная в классе с общим языком и разделяемым бытовым укладом, при переносе в полиэтнический класс сохраняет форму, но теряет часть основания, поскольку механизм её действия нередко опирается на то, что нормы поведения понимаются всеми одинаково. Дж.Дж. Хучинаева (Хучинаева, 2025), разбирая девиантное поведение подростков в поликультурном пространстве, показывает, что одно и то же внешнее нарушение у подростка-инофона и у подростка принимающего сообщества вырастает из разных причин. У первого чаще из аккультурационного напряжения и потери привычного статуса, у второго – из втягивания в субкультурную среду, влияние которой на формирование дезадаптивного поведения прослеживают Е.А. Решетников и Л.К. Фортова (Решетников, 2024). Профилактическое воздействие, адресованное усреднённому нарушителю, в обоих случаях промахивается мимо действительного источника.

В исследовательской литературе результативность школьной профилактики оценивается активно, но почти всегда внутри культурно однородной или институциональной рамки. Коллектив под руководством Е.В. Стратийчук (Стратийчук, 2024) предложил развёрнутую процедуру оценки программ психологической профилактики девиантного поведения в институциональных условиях воспитания несовершеннолетних; И.Ю. Клубников (Клубников, 2025) выстроил системный разбор результативности профилактики в общеобразовательной школе; Н.Т. Алекова (Алекова, 2024) сопоставила эффективные программы противодействия вредным привычкам, а А.Т. Акматова (Акматова, 2024) вынесла вопрос о результативности профилактики в плоскость международного опыта. Отдельно развивается ветвь работ о социокультурной адаптации: В.В. Гриценко с соавторами (Гриценко, 2023) связывает стратегии адаптации с психологическим благополучием детей иностранных граждан, а Т.А. Силантьева (Силантьева, 2021) описывает проектирование культурной адаптации подростков-мигрантов в мультикультурном образовательном ландшафте.

Две ветви почти не пересекаются. Оценка результативности ведётся без поправки на культурную неоднородность, а работы об адаптации редко доходят до вопроса о переносимости конкретной профилактической программы. Ресурс сглаживания межэтнического напряжения при этом накоплен – этнопедагогические средства профилактики агрессии в многонациональных коллективах систематизировала Г.В. Нездемковская (Нездемковская, 2021), а восстановительный потенциал медиации в полиэтнической среде показала В.И. Рерке с соавторами (Рерке, 2022), – однако он остаётся приложением к воспитательной работе и в оценку профилактических программ не встроен.

Слово «кросс-культурный» в этой рамке указывает не на импорт зарубежных программ, а на перенос средства между культурными группами, сосуществующими в одном классе. Состав этих групп в российской школе смещён к постсоветскому пространству. В 2025/26 учебном году около 96% учащихся с иностранным гражданством – выходцы из его государств, причём численно преобладают дети из Таджикистана (порядка 48 тыс.), Узбекистана (около 22 тыс.) и Киргизии (около 19 тыс.), за которыми следуют Армения (около 12 тыс.) и Азербайджан (около 8 тыс.). За каждой из этих траекторий стоит своя дистанция между семейным укладом и школьным требованием, и профилактическое средство, откалиброванное по одной дистанции, на другой ведёт себя иначе. Сравнительная линия работ подтверждает эту неоднородность.

Выраженность типов этнической идентичности заметно различается уже между российскими и инокультурными школьниками, а сопоставление подростков разных этнических групп не сводит их к единой шкале риска. Кросс-культурный анализ здесь – это разбор того, как одно и то же школьное средство меняет отдачу при переходе от одной группы к другой внутри общего для них учебного пространства. Отсюда и задача работы. Требуется определить, от чего зависит перенос школьной профилактической программы между культурно различными средами, и предложить основание, на котором такой перенос можно оценивать до внедрения, ещё до того, как обнаружится неудача.

Научная новизна сосредоточена в двух результатах. В типологии школьных профилактических программ по глубине вмешательства и культурной чувствительности и в структурно-функциональной модели кросс-культурной профилактики, где культурная неоднородность класса учтена как рабочий параметр средства, наравне с прочими его характеристиками.

Материалы и методы исследования

Работа опирается на структурно-функциональный подход. Школьная профилактическая программа рассматривается как совокупность связанных компонентов, каждый из которых несёт определённую функцию, а переносимость программы выводится из того, какие из этих функций завязаны на культурно специфичные предпосылки. Привлечены сравнение, классификация, метод аналогий, понятийно-категориальный разбор и содержательное чтение нормативных документов. Сравнение развёрнуто по двум линиям – между типами профилактических подходов и между режимами их переноса в полиэтнический класс. Классификация доведена до двумерной типологии и до перечня компонентов авторской модели. Приёмом реального исследования выступает намеренное удержание неоднородности. Сопоставление ведётся не для усреднённого класса, а для класса с выраженным разбросом языковых и адаптационных траекторий, где часть закономерностей заведомо неустойчива.

Эмпирическую опору образуют действующие редакции нормативных актов и данные ведомственного мониторинга. Привлечены Федеральный закон № 273-ФЗ и внёсший в него изменения Федеральный закон от 28 декабря 2024 г. № 544-ФЗ; профессиональный стандарт педагога, утверждённый Приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н (в редакции Приказа от 5 августа 2016 г. № 422н); обновлённые федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования (Приказы Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286 и № 287) вместе с федеральными основными общеобразовательными программами; Стратегия развития образования Российской Федерации на период до 2036 года с этапами реализации 2026-2030 и 2031-2036 гг. Показатели интеграции несовершеннолетних иностранных граждан взяты по данным мониторинга и сообщениям Рособрнадзора за 2024-2025 годы. Позиции, с которыми сверяется построение, заданы работами, где школьная среда прямо связывается с социальным поведением подростка: Г.Н. Германов с соавторами (Германов, 2021) сопоставил выраженность типов этнической идентичности у российских и китайских школьников, Е.А. Зевелева и К.А. Кокунов (Зевелева, 2024) проследили взаимосвязь школьной среды и социального поведения подростков в контексте профилактики девиантного поведения, Д.А. Строганов и А.Г. Пашков (Строганов, 2024) описали социально-педагогические основы профилактики межэтнических конфликтов, И.Ф. Дементьева и Т.С. Борисова (Дементьева, 2020) – проявления подростковой агрессивности в межэтническом школьном коллективе, а Е.О. Жукова (Жукова, 2025) систематизировала методы профилактики дезадаптации подростков в общеобразовательной организации.

Процедура сравнения задана четырьмя признаками, по которым описывается каждый профилактический подход. Адресат воздействия, механизм действия, зависимость механизма от культурной однородности группы и точка, в которой перенос программы даёт сбой. Первые два признака заимствованы из привычного описания программ, третий и четвёртый вводятся специально, поскольку именно они разделяют программы, неразличимые по содержанию. Классификация строится в два шага. Сначала подходы разводятся по механизму (таблица 1), затем программы располагаются в двумерном поле «глубина вмешательства – культурная чувствительность» (табл. 2), из клеток которого выводятся режимы переноса. Компоненты итоговой модели (табл. 3) сверяются с трудовыми функциями педагога

по профессиональному стандарту № 544н и с результатами освоения программ по обновлённым стандартам общего образования (таблица 4). Соответствие компонента наличному школьному средству берётся признаком его жизнеспособности.

Результаты и обсуждение

Разведение источников дезадаптации задаёт отправную рамку. Дезадаптивное поведение здесь понимается как устойчивое рассогласование действий подростка с требованиями образовательной среды, проявляющееся в уклонении, конфликте или уходе. В полиэтническом классе такое рассогласование питается по меньшей мере из трёх контуров. Первый контур – языковой и статусный. Подросток, не владеющий языком обучения на достаточном уровне, теряет доступ к учебному успеху и вместе с ним привычную позицию в группе, и именно на этом стыке сосредоточены ранние методы профилактики дезадаптации. Второй контур – межгрупповой. Различие бытовых норм превращается в повод для агрессии, а сама агрессия в полиэтнической среде поддаётся снятию через процедуру медиации, отработанную в школьной восстановительной практике. Третий контур – субкультурный, слабо связанный с этничностью и общий для любого класса. Профилактика, спроектированная под один контур, на другом даёт слабый эффект. Социально-педагогические основы работы с межэтническим напряжением и этнопедагогический ресурс адресованы многонациональному коллективу в целом, а языковой и субкультурный источники требуют иных средств.

Из этого следует, что подходы к профилактике различаются главным образом тем, на какой контур они опираются и что предполагают о культурной однородности группы. Содержание мероприятий при этом может совпадать. Сопоставление четырёх типовых подходов по адресату, механизму действия, чувствительности к культурному составу класса и уязвимому месту сведено в таблице 1 (табл. 1).

Таблица 1. Сопоставление подходов к профилактике дезадаптивного поведения по механизму действия и чувствительности к культурному составу класса

Подход	Адресат	Механизм действия	Чувствительность к составу	Уязвимое место при переносе
Субъектно-нормативный	Подросток-нарушитель	Закрепление единой нормы	Высокая, через общую норму	Норма не разделяется частью класса
Средовой	Класс и уклад	Перестройка условий	Умеренная, через отношения	Требует устойчивого состава
Этнопедагогический	Многонациональный класс	Включение культурного опыта	Встроенная, различие как материал	Риск закрепить границы групп
Интегративный	Подросток в группе	Восстановление статуса и связи	Высокая, вне содержания норм	Зависит от подготовки педагога

Источник: составлено автором.

Сопоставление обнаруживает закономерность, которую удобно сформулировать через понятие культурной нейтральности. Программу принято считать пригодной для полиэтнического класса, если её содержание не отсылает к конкретной культуре и формально одинаково обращено ко всем. Разбор механизмов показывает, что нейтральность содержания и переносимость программы – разные свойства. Субъектно-нормативный подход культурно нейтрален по форме. Он не выделяет ни одну группу и обращается к нарушителю как таковому. При этом его механизм завязан на предпосылку общей нормы, а в классе, где бытовые нормы части учащихся расходятся, разъяснение единого правила не достигает тех, для кого это правило не самоочевидно. Нейтральная по виду программа оказывается наименее переносимой по существу. Интегративный подход, напротив, не нейтрален демонстративно – он прямо работает с положением подростка в группе, – однако его механизм не опирается на разделяемое

содержание норм и потому переносится между культурно различными средами с наименьшими потерями.

Отсюда вытекает, что оценивать программу по одному признаку культурной нейтральности недостаточно, и требуется различать программы сразу по двум осям. Первая ось – глубина вмешательства. Универсальная профилактика адресована всему классу, выборочная – группе повышенного риска, адресная – подростку с уже проявившимся нарушением. Вторая ось – культурная чувствительность как свойство механизма, взятого отдельно от содержания. Программа может быть культурно слепой (механизм молча предполагает однородность), культурно адаптированной (механизм подстроен под известный состав) или культурно порождающей (механизм использует само различие как рабочий ресурс). Пересечение осей даёт матрицу, в клетках которой описано ожидаемое поведение программы при переносе в полиэтнический класс (табл. 2).

Таблица 2. Типология школьных профилактических программ по глубине вмешательства и культурной чувствительности механизма

Глубина вмешательства	Культурно слепой механизм	Культурно адаптированный механизм	Культурно порождающий механизм
Универсальная (весь класс)	Теряет охват, предполагая общую норму	Устойчив при известном составе	Различие работает на сплочение
Выборочная (группа риска)	Риск ложно отнести инофона к риску	Точнее выделяет, но обособляет группу	Смягчает обособленность задачей
Адресная (проявившееся нарушение)	Работает с симптомом, мимо источника	Достигает источника при диагностике	Восстанавливает статус вне состава

Источник: составлено автором.

Клетки матрицы читаются как четыре различимых режима переноса. Первый режим – формальная переносимость. Программа переносится по внешнему устройству, но её охват в неоднородном классе сужается, поскольку часть учащихся выпадает из-под действия механизма. К нему тяготеет верхний левый угол матрицы, где универсальная профилактика с культурно слепым механизмом сохраняет вид работы при падении её действительного покрытия. Второй режим – условная переносимость. Программа удерживает результативность, пока состав класса остаётся тем, под который она подстроена, и требует пересборки при обновлении контингента. Это поведение культурно адаптированных механизмов, чувствительных к смене миграционного притока в конкретной школе.

Третий режим точнее назвать переносимостью с обособлением. Выборочные программы с адаптированным механизмом действительно точнее выделяют группу повышенного риска, но платой становится закрепление границы вокруг этой группы: подросток, отнесённый к «нуждающимся в отдельной работе» по языковому или этническому признаку, получает поддержку и одновременно ярлык, а обособленность, по наблюдениям за социокультурной адаптацией, сама выступает фактором дезадаптации. Здесь профилактика начинает воспроизводить проблему, на снятие которой направлена. Четвёртый режим – порождающая переносимость: механизм построен так, что культурное различие переводится в совместную деятельность и работает на восстановление коммуникации; такая программа переносится между средами с наименьшими потерями и в ряде клеток даёт прирост эффекта. Асимметрия режимов существенна: формальная и условная переносимость достижимы перенастройкой имеющихся средств; обособляющий же режим, при всей его диагностической точности, ухудшает положение той группы, ради которой вводится.

Разведение режимов позволяет собрать структурно-функциональную модель кросс-культурной профилактики, в которой культурно различный контингент учтён как параметр. Модель составлена из

пяти компонентов, каждый несёт свою функцию и связан с остальными так, что выпадение одного смещает нагрузку на соседние. Состав компонентов, их функции и связи сведены в таблице 3.

Таблица 3. Компоненты структурно-функциональной модели кросс-культурной профилактики

Компонент	Функция в модели	Связь с другими компонентами
Диагностический контур	Опознание источника дезадаптации	Задаёт вход для остальных
Языковая поддержка	Снятие языкового барьера	Питает статусный компонент
Коммуникативный контур	Восстановление коммуникации	Работает на любом составе
Статусный компонент	Возврат позиции в группе	Переводит различие в ресурс
Семейно-средовой контур	Согласование школы и семьи	Замыкает модель

Источник: составлено автором.

Несущим в модели выступает диагностический контур, и его стоит развернуть подробнее прочих. Именно он задаёт, на какой из трёх источников дезадаптации направляется работа, и именно его пропуск объясняет, почему культурно нейтральные программы дают слабый эффект в полиэтническом классе. Без различения контура школа по умолчанию читает нарушение как субкультурное или дисциплинарное – как наиболее привычное – и запускает субъектно-нормативное воздействие, которое промахивается мимо языкового и межгруппового источников. Подросток, чьё уклонение вырастает из непонимания материала и утраты статуса, получает разъяснение нормы, которую он и без того не оспаривает, и оценивает это воздействие как несправедливое, что углубляет уклонение. Диагностический контур переупорядочивает последовательность: сначала опознаётся источник, затем подбирается средство, и только адресная работа с верно опознанным контуром достигает результата. Остальные компоненты распределяют нагрузку между собой: при слабой языковой поддержке возрастает роль коммуникативно-восстановительного контура, при выпадении семейно-средового замыкания диагностический контур перегружается ложными сигналами. Модель тем самым описывает не набор мероприятий, а порядок сцепления функций, устойчивый к смене культурного состава.

Собранная модель проверяется на совместимость с действующей нормативной рамкой, поскольку жизнеспособна лишь та профилактика, которая опирается на уже закреплённые за школой функции. Профессиональный стандарт педагога относит к трудовым функциям учителя освоение и применение психолого-педагогических технологий работы с различными контингентами, включая обучающихся с миграционной историей и трудностями социализации, а обновлённые стандарты общего образования закрепляют личностные и метапредметные результаты, среди которых коммуникация в поликультурной среде и разрешение конфликтов. Каждый компонент модели опирается на закреплённую за педагогом трудовую функцию и на наличное школьное средство, и ни один из них не требует нового школьного института.

Диагностический контур опирается на трудовую функцию педагога по выявлению трудностей социализации, закреплённую профессиональным стандартом № 544н, и реализуется через психолого-педагогический консилиум и наблюдение классного руководителя. Языковая поддержка вытекает из условий освоения программ при недостаточном владении языком обучения, заданных Федеральными законами № 273-ФЗ и № 544-ФЗ, и обеспечивается дополнительными занятиями с тьюторским сопровождением. Метапредметный результат по разрешению конфликтов и личностные результаты социализации в поликультурной среде, закреплённые обновлёнными стандартами общего образования, дают опору коммуникативно-восстановительному и статусно-групповому компонентам, которые разворачиваются через школьную службу медиации, внеурочную и проектную деятельность. Семейно-средовой контур отвечает функции взаимодействия педагога с семьёй по тому же профессиональному стандарту и держится на работе с родителями и привлечении культурных посредников. Кросс-культурная профилактика достигается перенастройкой этих средств под неоднородный контингент и их сцеплением в описанном порядке, а не надстройкой отдельной программы. Обособленная программа для детей-

мигрантов, вводимая из благих побуждений, попадает в третий режим переноса и закрепляет ту разделённость, которую призвана снимать.

Отдельного разбора требует то, как режимы переноса ведут себя на разных культурных группах одного класса. Диагностический контур опознаёт у подростка-инофона в первую очередь языковой источник, и здесь нормативная рамка после Федерального закона № 544-ФЗ смещает картину: тестирование с пороговым баллом 30% при приёме отсекает часть детей с недостаточным владением языком, из-за чего в класс приходят либо прошедшие порог, либо учащиеся с иностранным гражданством из семей, давно укоренённых в стране. Языковой контур дезадаптации при этом не исчезает, а становится тоньше: формального порога владения достаточно для приёма, но недостаточно для полного доступа к учебному успеху в основном звене, где языковая нагрузка предмета выше. Программа, читающая владение языком по факту зачисления, промахивается мимо этого остаточного барьера. Для подростка принимающего сообщества тот же диагностический контур опознаёт чаще субкультурный источник, слабо связанный с этничностью, и здесь перенос средства между группами наименее проблематичен – механизм медиации и восстановления статуса работает поверх культурного различия. Асимметрия отдачи одного средства на двух группах и есть предмет кросс-культурного разбора: универсальная программа с культурно слепым механизмом обслуживает вторую группу лучше первой, создавая видимость общей результативности при скрытом недоохвате инофонной части класса.

Возврат подростку позиции в группе заслуживает пояснения, поскольку именно на нём держится порождающий режим переноса. Утрата статуса запускает дезадаптацию по любому из трёх контуров: подросток, потерявший учебную состоятельность из-за языка, потерявший признание из-за межгруппового конфликта или ушедший в субкультуру, одинаково выпадает из позитивной структуры класса. Восстановление статуса через совместную значимую деятельность не требует, чтобы участники разделяли единую бытовую норму, – достаточно общей задачи, в которой вклад каждого различим. Культурное различие здесь перестаёт быть поводом для обособления и переводится в распределение ролей внутри задачи, что и отличает порождающий механизм от адаптированного, который различие лишь учитывает. Тем самым самый переносимый компонент модели оказывается и наименее затратным: он не вводит нового средства, а перенастраивает уже предписанную школе внеурочную работу под удержание статуса подростка независимо от его культурной траектории.

Разведение режимов переноса меняет и само понятие эффективности профилактической программы в многонациональной среде. Привычная оценка результативности берёт усреднённый по классу показатель – снижение числа нарушений, рост вовлечённости, – и в однородном классе такой показатель информативен. В полиэтническом классе усреднение маскирует недоохват: программа, обслуживающая принимающее большинство и промахивающаяся мимо инофонной части, покажет умеренно положительный средний результат при том, что для одной из групп её отдача близка к нулю. Осмысленной мерой в этих условиях выступает не средний сдвиг, а удержанный охват – доля учащихся, до которых механизм программы реально дотягивается при данном культурном составе. Кросс-культурная оценка программы, таким образом, состоит в проверке того, какой из четырёх режимов она реализует в конкретном классе, и эта проверка выполнима до внедрения – по устройству механизма, ещё до итоговой статистики.

Полученное построение расходится с распространённым в практике представлением о том, что полиэтнический класс требует особого, культурно специального инструментария. Разведение культурной нейтральности и переносимости показывает обратное: устойчивость профилактики в неоднородной среде определяется не специальностью средства, а тем, опирается ли его механизм на разделяемую норму или на восстановление коммуникации и статуса. Это смещает центр тяжести профилактики с подбора уникальной программы на переналадку порядка, в котором школа задействует имеющиеся функции.

Заключение

Перенос школьной профилактической программы между культурно различными средами зависит не от культурной нейтральности её содержания, а от устройства её механизма. Программа, механизм

которой опирается на разделяемую всем классом норму, при внешней нейтральности теряет в полиэтническом классе действительный охват; программа, работающая через восстановление коммуникации и статуса подростка в группе, переносится между средами с наименьшими потерями. Различение этих двух свойств – центральный результат работы, и оно объясняет давно замеченный разрыв между формальной пригодностью программы для смешанного класса и её слабой отдачей.

Предложенная типология по глубине вмешательства и культурной чувствительности механизма разграничивает четыре режима переноса – формальный, условный, обособляющий и порождающий. Практическую весомость несёт третий: выборочная работа с группой повышенного риска, точная по диагностике, закрепляет обособленность той группы, ради которой вводится, и потому воспроизводит источник дезадаптации. Обособление детей-мигрантов в отдельную программу попадает в этот режим, и именно оно чаще всего маскируется под заботу о переносимости.

Структурно-функциональная модель из пяти компонентов – диагностического контура, языковой поддержки, коммуникативно-восстановительного контура, статусно-группового и семейно-средового компонентов – удерживает культурную неоднородность как рабочий параметр модели, наравне с глубиной вмешательства. Несущим оказывается диагностический контур: опознание источника дезадаптации до выбора средства отделяет адресную работу, достигающую результата, от разъяснения нормы, промахивающегося мимо языкового и межгруппового контуров. Смысл модели не в перечне мероприятий, а в порядке сцепления функций, устойчивом к смене состава класса.

Сопоставление модели с действующей нормативной рамкой показало, что каждый её компонент опирается на уже закреплённую за школой функцию и наличное средство – от психолого-педагогического консилиума до школьной службы медиации и работы с семьёй. Кросс-культурная профилактика не требует нового института; она достигается перенастройкой имеющихся средств под неоднородный контингент и их сцеплением в описанной последовательности. Это переопределяет роль педагога: от исполнителя готовой программы к тому, кто опознаёт контур дезадаптации и собирает под него отклик из наличного инструментария.

Построение остаётся теоретической рамкой, готовой к соотнесению с конкретной школьной практикой, и опирается на нормативную базу в редакциях, действующих на протяжении 2024-2026 гг., включая Федеральный закон № 544-ФЗ и профессиональный стандарт педагога № 544н. Ценность рамки в том, что она позволяет оценить переносимость профилактической программы до её внедрения в конкретный полиэтнический класс, опираясь на устройство его механизма, ещё до итоговой статистики неудачи.

Список литературы

1. Акматова А.Т. Эффективность мероприятий по профилактике наркомании в школьной среде (международный опыт) // Аграрное и земельное право. 2024. № 10 (238). С. 316-319.
2. Алекова Н.Т. Роль школы в противостоянии вредным привычкам у детей-подростков: анализ эффективных программ профилактики // Эпоха науки. 2024. № 37. С. 170-175.
3. Германов Г.Н., Силиванова К.В., Васенин Г.А., Ван Х., Ян Ц. Выраженность типов этнической идентичности у российских и китайских школьников в сравнительном анализе с подростками разных этнических групп // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2021. № 1 (191). С. 418-427.
4. Гриценко В.В., Чибисова М.Ю., Ткаченко Н.В., Павлова О.С., Хухлаев О.Е. Стратегии социокультурной адаптации как предикторы психологического благополучия детей иностранных граждан в России // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 5. С. 200-212.
5. Дементьева И.Ф., Борисова Т.С. Факторы проявления агрессии детей в школьной среде» // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 4. С. 47-54
6. Жукова Е.О. Методы профилактики дезадаптации подростков в общеобразовательной организации // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 9-1. С. 23-33.

7. Зевелева Е.А., Кокунов К.А. Взаимосвязь между школьной средой и социальным поведением подростков в контексте профилактики девиантного поведения // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 6-1. С. 84-92.
8. Клубников И.Ю. Современные подходы к обеспечению девиантного поведения подростков в образовательной школе: системный анализ эффективности // Современное педагогическое образование. 2025. № 5. С. 140-144.
9. Нездемковская Г.В. Профилактика агрессии в детских многонациональных коллективах средствами этнопедагогики // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 4 (60). С. 341-349.
10. Рерке В.И., Малых Т.А., Салахова В.Б. Агрессия младших школьников в полиэтнической образовательной среде: применение медиации // International Journal of Medicine and Psychology. 2022. Т. 5. № 1. С. 27-31.
11. Решетников Е.А., Фортова Л.К. К вопросу о влиянии субкультур на формирование дезадаптивного поведения среди подростков // Глобальный научный потенциал. 2024. № 3 (156). С. 58-60.
12. Силантьева Т.А. Проектирование культурной адаптации подростков-мигрантов в мультикультурном образовательном ландшафте // Педагогические исследования. 2021. № 4. С. 66-84.
13. Стратийчук Е.В., Чиркина Р.В., Горина А.Л., Куприянова Е.А., Кимстач Е.Л., Бригадиренко Н.В., Коновалов А.Ю., Сидоренко З.М., Дементьев А.С. Анализ эффективности программ психологической профилактики девиантного поведения в институциональных условиях воспитания несовершеннолетних // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21. № 4. С. 219-240.
14. Строганов Д.А., Пашков А.Г. Социально-педагогические основы профилактики межэтнических конфликтов подростков в жизнедеятельности клубно-кружковых объединений учреждения дополнительного образования // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2024. Т. 7. № 4 (25). С. 38-43.
15. Хучинаева Дж.Дж. Психология девиантного поведения подростков в поликультурном пространстве // Интеллектуальные ресурсы – региональному развитию. 2025. № 2. С. 820-828.

Cross-cultural analysis of the effectiveness of school programs for the prevention of maladaptive behavior of adolescents in a multinational educational environment

Evgeniya O. Zhukova
Specialist Expert
Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov Vladimir State University
Vladimir, Russia
stalinsugar@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.07.2026
Accepted 18.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 37.013.42
DOI 10.25726/z6972-5394-2543-f
EDN HIZCVJ
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The multinational composition of the Russian school raises the question of the conditions under which the prevention of maladaptive behavior in adolescents retains its effectiveness when a class is heterogeneous in language, ethnocultural background, and trajectory of entry into the host community. Practice often relies on programs designed for a monocultural setting and moved to a multiethnic class without readjustment, although the source of maladaptation in a foreign-language adolescent and in an adolescent of the host community differs in nature. The aim is to determine what the transfer of a preventive program between culturally distinct educational environments depends on, and to build a basis for assessing such transfer. A structural-functional approach, comparison, classification, and examination of the current regulatory framework of Russian education in its 2024-2026 versions are applied. A typology of school preventive programs is proposed by the depth of intervention and cultural sensitivity; four regimes of program transfer into a multiethnic environment are distinguished. The cultural neutrality of a program does not ensure its transferability: effectiveness declines where the mechanism rests on a shared system of norms, and holds where the program works through restoring communication and the adolescent's standing in the group. Cross-cultural prevention is achieved by readjusting already used school tools to a heterogeneous contingent, and not by introducing a separate program for migrant children that reproduces the very division prevention is meant to remove.

Keywords

maladaptive behavior, prevention, multinational educational environment, adolescents, cross-cultural analysis, multiethnic class, cultural sensitivity of a program, sociocultural adaptation.

References

1. Akmatova A.T. Effectiveness of drug addiction prevention measures in the school environment (international experience) // Agrarian and Land Law. 2024. № 10 (238). pp. 316-319.
2. Alekova N.T. The role of the school in countering bad habits in adolescents: an analysis of effective prevention programs // Epoch of Science. 2024. № 37. pp. 170-175.
3. Germanov G.N., Silivanova K.V., Vasenin G.A., Wang H., Yang J. Expression of types of ethnic identity in Russian and Chinese schoolchildren in a comparative analysis with adolescents of different ethnic groups // Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University. 2021. № 1 (191). pp. 418-427.
4. Gritsenko V.V., Chibisova M.Yu., Tkachenko N.V., Pavlova O.S., Khukhlaev O.E. Sociocultural adaptation strategies as predictors of the psychological well-being of foreign citizens' children in Russia // Psychological Science and Education. 2023. Vol. 28. № 5. pp. 200-212.
5. Dementyeva I.F., Borisova T.S. Factors of the manifestation of children's aggression in the school environment // Scientific and Pedagogical Review. 2020. № 4. pp. 47-54.
6. Zhukova E.O. Methods of preventing maladaptation of adolescents in a general education organization // Education Management: Theory and Practice. 2025. № 9-1. pp. 23-33.
7. Zeveleva E.A., Kokunov K.A. The relationship between the school environment and the social behavior of adolescents in the context of preventing deviant behavior // Education Management: Theory and Practice. 2024. № 6-1. pp. 84-92.
8. Klubnikov I.Yu. Modern approaches to deviant behavior of adolescents in a general education school: a systemic analysis of effectiveness // Modern Pedagogical Education. 2025. № 5. pp. 140-144.
9. Nezdemkovskaya G.V. Prevention of aggression in multinational children's groups by means of ethnopedagogy // Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University. 2021. № 4 (60). pp. 341-349.
10. Rerke V.I., Malykh T.A., Salakhova V.B. Aggression of primary schoolchildren in a multiethnic educational environment: the use of mediation // International Journal of Medicine and Psychology. 2022. Vol. 5. № 1. pp. 27-31.
11. Reshetnikov E.A., Fortova L.K. On the influence of subcultures on the formation of maladaptive behavior among adolescents // Global Scientific Potential. 2024. № 3 (156). pp. 58-60.

12. Silantyeva T.A. Designing cultural adaptation of migrant adolescents in a multicultural educational landscape // Pedagogical Research. 2021. № 4. pp. 66-84.

13. Stratiychuk E.V., Chirkina R.V., Gorina A.L., Kupriyanova E.A., Kimstach E.L., Brigadirenko N.V., Konovalov A.Yu., Sidorenko Z.M., Dementyev A.S. Analysis of the effectiveness of psychological prevention programs for deviant behavior in institutional conditions of the upbringing of minors // Bulletin of Practical Psychology of Education. 2024. Vol. 21. № 4. pp. 219-240.

14. Stroganov D.A., Pashkov A.G. Socio-pedagogical foundations for preventing interethnic conflicts of adolescents in the activities of club associations of a supplementary education institution // Kaluga University Bulletin. Series 1. Psychological Sciences. Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 7. № 4 (25). pp. 38-43.

15. Khuchinaeva Dzh.Dzh. Psychology of deviant behavior of adolescents in a multicultural space // Intellectual Resources for Regional Development. 2025. № 2. pp. 820-828.

Трансформация логики подготовки кадров и реконструкция путей интеграции производства и образования в системе профессионального образования в эпоху искусственного интеллекта

На Ян
Специалист-эксперт
Институт педагогических наук, Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
Специалист-эксперт
Сычуаньский профессионально-технический колледж здравоохранения и реабилитации
Цзыгун, Китай
yangna@xjnu.edu.cn
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.07.2026
Принята 21.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 377.01
DOI 10.25726/c3145-6400-2225-x
EDN HGJBON
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Стремительное развитие технологий искусственного интеллекта перестраивает глобальный рынок труда и сферу занятости. Традиционная логика интеграции производства и образования в профессиональном образовании, ориентированная прежде всего на соответствие требованиям конкретных рабочих мест, сталкивается с новыми вызовами. В данной статье теория формирования навыков используется как аналитическая рамка для изучения трансформации логики подготовки кадров в системе интеграции производства и образования в эпоху ИИ, а также путей её реконструкции. Исследование показывает: по мере того как интеллектуальные машины и алгоритмические системы вытесняют рутинные когнитивные и операционные навыки, ключевое конкурентное преимущество работников смещается от узкой технической квалификации к социально-эмоциональной компетентности в сложных ситуациях. Тем не менее существующая система интеграции производства и образования по-прежнему в значительной мере ограничена зависимостью от траектории специализированной подготовки, что ведёт к несоответствию между предложением навыков и реальным спросом рабочих мест. Исходя из этого, интеграция производства и образования в профессиональном образовании должна переориентироваться – от соответствия требованиям рабочих мест к развитию социально-эмоциональной компетентности – и реконструировать пути её формирования по четырём направлениям: учебная программа, рабочая среда, механизмы оценки и институциональное обеспечение. Это позволит повысить способность системы адаптироваться к промышленным преобразованиям и меняющимся запросам на кадры.

Ключевые слова

искусственный интеллект, интеграция производства и образования, социально-эмоциональные навыки, профессиональное образование, формирование навыков.

Введение

В условиях глубокого проникновения искусственного интеллекта в образование социально-эмоциональное развитие становится одним из ключевых условий качественного развития

профессионального образования. На протяжении длительного времени интеграция производства и образования в Китае следовала логике «соответствия требованиям рабочих мест»: через школьно-производственное сотрудничество студентов готовили к конкретным профессиональным и операционным компетенциям, востребованным на предприятиях. Однако по мере глубокого слияния искусственного интеллекта с реальной экономикой глобальный рынок труда переживает беспрецедентную перегруппировку навыков и структурную трансформацию. Согласно «Докладу о будущем рабочих мест 2025», опубликованному Всемирным экономическим форумом, технологии ИИ, роботизация и автономные системы продолжат перестраивать рынок труда, изменяя структуру занятости, потребности в навыках и модели взаимодействия человека и машины (World Economic Forum, 2025). Эта тенденция предъявляет к профессиональному образованию принципиально новые требования: одной лишь ориентации на требования рабочих мест уже недостаточно для удовлетворения потребностей будущего рынка труда. Наряду с профессиональной подготовкой профессиональное образование должно всё больше внимания уделять развитию социально-эмоциональных компетенций, необходимых для новых форм взаимодействия человека и машины.

Разработанная ОЭСР на основе модели «большой пятёрки» система оценки социально-эмоциональных компетенций выделяет пять измерений: способность к выполнению задач, регуляцию эмоций, сотрудничество, открытость и коммуникабельность. Она служит важным ориентиром для понимания изменений в структуре человеческого капитала в условиях интеллектуализации (Steponavičius, 2023). Социально-эмоциональные навыки, связанные с межличностным взаимодействием и конкретными ситуациями, в эпоху ИИ обладают особой незаменимостью. Поэтому цель подготовки кадров в рамках интеграции производства и образования нуждается в переориентации: от подготовки технически квалифицированных работников – к формированию комплексных специалистов, сочетающих технические способности, адаптивность и социально-эмоциональные навыки (Li, 2025).

Существующие исследования с разных сторон раскрывают значимость социально-эмоциональных навыков для подготовки кадров в профессиональном образовании. Однако дискуссия сосредоточена преимущественно на микроуровне – разработке учебных программ по социально-эмоциональному обучению, педагогическом вмешательстве и психологической поддержке (Sauli, 2022). Изучение того, как социально-эмоциональные навыки формируются, накапливаются и трансформируются в рамках институциональной системы профессионального образования, остаётся относительно недостаточным. Особенно в пространстве интеграции производства и образования – ключевой сфере подготовки кадров – вопрос о том, как преодолеть традиционные рамки, центрированные на тренировке навыков для конкретных рабочих мест, и включить социально-эмоциональную компетентность в институциональные механизмы совместной подготовки кадров школой и предприятием, требует дальнейшего углублённого изучения. Исходя из этого, данная статья использует теорию формирования навыков как аналитическую перспективу, стремясь раскрыть механизм трансформации логики подготовки кадров в системе интеграции производства и образования в эпоху ИИ и предложить схему реконструкции путей формирования социально-эмоциональных навыков.

Материалы и методы исследования

Статья представляет собой теоретико-аналитическое исследование, опирающееся на анализ научной литературы, международных докладов и нормативно-методических материалов, связанных с развитием профессионального образования в условиях искусственного интеллекта. Источниковую базу составили работы о трансформации рынка труда и навыков будущего (World Economic Forum, 2025), исследования социально-эмоциональных навыков и их обучаемости (Steponavičius, 2023; Sauli, 2022), теория формирования навыков в сравнительной политической экономии, а также китайские исследования по интеграции производства и образования, трудовому воспитанию и профессиональной подготовке в эпоху ИИ (Lu, 2025; Feng, 2023; Xu, 2023).

Методологически работа построена как проблемно-тематический анализ. Сначала выделяется теоретическое основание изменения логики подготовки кадров; затем рассматривается, каким образом

технологические изменения и институциональная зависимость прежней модели создают напряжение внутри традиционной системы интеграции производства и образования; наконец, формулируются практические направления реконструкции учебной программы, образовательного пространства, оценки и институционального взаимодействия.

Результаты и обсуждение

Теория формирования навыков берёт начало в сравнительной политической экономии. Её ключевой вопрос – как навыки производятся, распределяются и воспроизводятся в рамках конкретных институциональных устройств, а также как государство, предприятия, образовательные учреждения и иные субъекты координируют, конкурируют и взаимодействуют в сфере предложения навыков (Busemeyer, 2012). В зависимости от сферы применения теория разграничивает общие и специальные навыки. Общие навыки обладают высокой межфирменной и межотраслевой переносимостью и формируются преимущественно в системе публичного образования; специальные навыки тесно связаны с производственными технологиями, организационными процессами и должностными стандартами конкретного предприятия и приобретаются, как правило, через внутрикорпоративное обучение, обучение на рабочем месте или школьно-производственное сотрудничество.

В традиционной практике интеграции производства и образования в профессиональном образовании главным стимулом участия предприятий в подготовке кадров служит спрос на специальные навыки. Стремясь снизить затраты на обучение новых сотрудников и получить рабочую силу, способную быстро адаптироваться к должностным требованиям, предприятия склонны сотрудничать с профессиональными образовательными учреждениями: через механизмы целевых групп, современного ученичества и производственных стажировок в учебный процесс встраиваются операционные нормы, технологические процессы и профессиональные стандарты конкретной должности, что позволяет точно согласовать предложение специалистов с производственным спросом.

Однако глубокое внедрение технологий ИИ нарушает относительное равновесие традиционной системы формирования навыков. По мере непрерывного совершенствования автоматизации и интеллектуализации часть специальных операционных навыков, прежде считавшихся источником конкурентного преимущества предприятий, постепенно вытесняется интеллектуальными машинами и алгоритмическими системами (Wu, 2025). В этом контексте значимость социально-эмоциональных навыков неуклонно возрастает. В отличие от базовых когнитивных навыков – грамотности и счёта – социально-эмоциональные навыки как мягкие компетенции, сочетающие универсальность и ситуативность, формируются в высокой зависимости от реального межличностного взаимодействия, сложных рабочих контекстов и постоянной поведенческой обратной связи.

Иными словами, социально-эмоциональные навыки нельзя получить только через лекционное обучение или стандартизированный тренинг – они должны формироваться постепенно в реальных или максимально приближенных к реальности рабочих условиях: через разрешение конфликтов интересов, реагирование на эмоции клиентов, участие в командном взаимодействии и процессах саморефлексии. Поэтому школьно-производственное сотрудничество в эпоху ИИ не должно ограничиваться совместным использованием оборудования, производственными стажировками и сертификацией навыков – оно должно переориентироваться на совместное создание рабочих учебных пространств, богатых социально-эмоциональным взаимодействием, и институциональным образом содействовать непрерывному развитию социально-эмоциональных навыков студентов. Это одновременно и необходимый ответ профессионального образования на риски вытеснения со стороны ИИ, и активная стратегия переосмысления его сравнительных преимуществ в подготовке кадров.

В аналитической рамке теории формирования навыков трансформация логики подготовки кадров в системе интеграции производства и образования в профессиональном образовании в эпоху ИИ – это не просто корректировка целей подготовки кадров, а процесс повторной координации между множеством субъектов вокруг потребностей в навыках, способов обучения и институциональных устройств под воздействием технологических изменений. По существу, традиционная логика интеграции производства и образования, центрированная на соответствии требованиям рабочих мест,

трансформируется в новую логику формирования навыков, акцентирующую развитие социально-эмоциональной компетентности.

С точки зрения марксистской политической экономии технологический прогресс, как правило, повышает органическое строение капитала и в определённой мере изменяет положение и роль рабочей силы в производственном процессе (Tang, 2018). В условиях современного цифрового и интеллектуального преобразования системы ИИ не только продолжают вытеснять часть физического труда, но и распространяются на сферу начального умственного труда с чёткими правилами и стабильными процессами. В результате ключевые требования предприятий к работникам постепенно меняются: от акцента на точности и стабильности при исполнении стандартизированных инструкций – к акценту на комплексной способности решать неструктурированные проблемы, вести межведомственную коммуникацию и координировать сложные межличностные отношения. На примере интеллектуального производства роль рядового работника трансформируется от простого оператора оборудования к оператору, осуществляющему надзор за системой, координатору нештатных ситуаций и участнику взаимодействия человека и машины. Такая смена ролей требует от работника не только необходимого технического понимания и операционных способностей, но и навыков эмоциональной регуляции в стрессовых условиях, командного взаимодействия и коммуникативной координации. Поэтому логика подготовки кадров в рамках интеграции производства и образования нуждается в переориентации: от «статического соответствия» жёстким навыкам – к развитию социально-эмоциональной компетентности, позволяющей понимать интеллектуальные системы, адаптироваться к сложным контекстам и восполнять эмоциональные ограничения машин.

Технологии ИИ ускоряют интеллектуальное преобразование традиционных отраслей, однако существующая система интеграции производства и образования по-прежнему демонстрирует выраженную зависимость от прежней траектории: недостаточный уровень школьно-производственного сотрудничества, отставание учебных программ и фрагментарность ресурсов практического обучения (Lu, 2025). Кроме того, многие проекты школьно-производственного сотрудничества по-прежнему направляют ресурсы главным образом на закупку интеллектуального оборудования, создание учебно-производственных баз и тренировку конкретных операционных технологий, из-за чего механизм формирования навыков в известной мере продолжает вращаться вокруг специальных компетенций. Такая институциональная инерция нередко порождает структурное несоответствие между предложением навыков и спросом рабочих мест: с одной стороны, предприятия сообщают, что у выпускников профессиональных образовательных учреждений могут быть недостатки в стрессоустойчивости, командном взаимодействии, межведомственной коммуникации и ситуативной адаптации; с другой – учебные заведения считают, что уже выполнили задачу подготовки кадров в соответствии со стандартами навыков для конкретных рабочих мест. Это несоответствие свидетельствует о том, что модель интеграции производства и образования, опирающаяся на традиционную «заказную» тренировку жёстких навыков, уже не способна отвечать запросам предприятий на комплексный человеческий капитал в эпоху ИИ. Интеграция производства и образования срочно нуждается в преодолении традиционного взгляда на мягкие навыки как на «дополнительные» или «периферийные» компетенции и во включении развития социально-эмоциональных навыков в ядро институционального строительства системы формирования навыков.

В эпоху ИИ социально-эмоциональная компетентность – не только базовая способность работников поддерживать межличностные отношения и адаптироваться к производственной среде, но и важная составляющая человеческого капитала, создающая экономическую и организационную ценность. С точки зрения теории формирования навыков, социально-эмоциональная компетентность сочетает универсальность, ситуативность и переносимость: она действенна в разных должностях и отраслях и одновременно должна формироваться постепенно через непрерывное взаимодействие, обратную связь и рефлексию в реальных рабочих контекстах. Тем самым социально-эмоциональная компетентность составляет важный механизм приращения ценности подготовки кадров в профессиональном образовании в эпоху ИИ.

В 2026 году Министерство образования Китая в «Мнениях об углублении реформы ключевых элементов преподавания в профессиональном образовании» прямо указало на необходимость содействовать трансформации подготовки кадров в профессиональном образовании – от односторонней передачи знаний к комплексному развитию способностей – и продвигать системное совершенствование профессионального образования для достижения высокого уровня образовательных возможностей и высокого качества интеграции производства и образования. Этот политический ориентир формирует институциональную базу для реконструкции системы интеграции производства и образования: между образовательными учреждениями и предприятиями необходимо выстроить новый тип механизма сотрудничества, способного совместно развивать, оценивать в процессе обучения и эффективно сертифицировать социально-эмоциональные навыки.

Пути подготовки кадров в рамках интеграции производства и образования в профессиональном образовании в эпоху ИИ не могут оставаться на уровне концептуальных деклараций – они должны воплощаться в конкретных звеньях: учебной программе, практическом пространстве, механизмах оценки и институциональном обеспечении. Социально-эмоциональные навыки отличаются ситуативностью, интерактивностью и процессным характером формирования; их развитие нуждается как в системном проектировании школьного образования, так и в непрерывной поддержке реальных рабочих пространств предприятий. Поэтому интеграция производства и образования должна синхронно продвигаться по четырём уровням – программа, пространство, оценка, институт – формируя новую систему формирования навыков, направленную на развитие социально-эмоциональной компетентности.

Формирование социально-эмоциональных навыков прежде всего зависит от системного проектирования учебной программы. Профессиональные образовательные учреждения должны преодолеть традицию, при которой психологическое здоровье или профессиональная культура служат единственным носителем подготовки мягких компетенций, и содействовать глубокой интеграции социально-эмоционального обучения с профессиональным преподаванием. В ходе совместной разработки профессиональных курсов образовательным учреждением и предприятием цели социально-эмоционального обучения следует встраивать в планы подготовки кадров, стандарты учебных курсов, проектные задания и учебную оценку, делая их полноправной составляющей развития профессиональных способностей.

Например, в курсах современной сферы услуг – сестринского дела, гостиничного менеджмента, ухода за пожилыми – можно проектировать ситуативные учебные задания вокруг эмоциональной регуляции, эмпатической коммуникации, ответственного принятия решений и управления отношениями с клиентами; в курсах технических специальностей – интеллектуального производства, информационных технологий – на основе реальных проектных заданий и командного взаимодействия можно развивать у студентов социально-эмоциональные способности к решению сложных проблем, взаимодействию человека и машины и межведомственной коммуникации. Через интеграцию программы по принципу «профессиональные знания – рабочие задания – эмоциональное взаимодействие» развитие социально-эмоциональных навыков превращается из элемента общего качественного образования во внутреннее звено профессиональной подготовки кадров (Feng, 2023).

Теория формирования навыков подчёркивает: рабочее пространство – не только место применения навыков, но и важное пространство их генерирования. Социально-эмоциональные навыки особенно зависят от реального межличностного общения, организационного взаимодействия и эмоциональной обратной связи, поэтому их невозможно получить исключительно через лекционное обучение или отдельные виртуально-симуляционные тренинги. Строительство учебно-производственных баз в рамках интеграции производства и образования должно перейти от традиционной «ориентации на оборудование» к «ориентации на цифровую экосистему»: при сохранении внимания к интеллектуальным устройствам, цифровым платформам и виртуально-симуляционным системам необходимо в большей степени вводить реальные бизнес-процессы, отношения командного взаимодействия и взаимодействие с объектами обслуживания.

Образовательное учреждение и предприятие могут совместно выстраивать рабочие учебные пространства типа «взаимодействие человека и машины», где студент, выполняя задания с помощью

ИИ-систем, одновременно проходит через реальные рабочие ситуации: общение с клиентами, взаимодействие с коллегами, разрешение нештатных ситуаций, организационную координацию (Xu, 2023). В ходе производственных стажировок и обучения по программе современного ученичества предприятие должно закреплять за студентами профессиональных наставников и наставников эмоциональной поддержки, помогая студентам в условиях реального производственного стресса, межличностных конфликтов и сервисного взаимодействия развивать распознавание эмоций, поведенческую адаптацию и рефлексию опыта, тем самым превращая производственный опыт в учебный ресурс для развития социально-эмоциональных навыков.

Механизмы оценки – важные ориентиры системы формирования навыков. Традиционная оценка в профессиональном образовании ориентирована преимущественно на сертификацию навыков, операционные экзамены и итоговые результаты; она способна достаточно хорошо отражать степень освоения студентами конкретных технических норм и операционных процессов, однако с трудом отображает процесс формирования и уровень развития социально-эмоциональных навыков. Поэтому интеграция производства и образования нуждается в создании процессуальных, демонстрационных и развивающих механизмов оценки, направленных на социально-эмоциональную компетентность.

Образовательное учреждение и предприятие могут опираться на рамки оценки социально-эмоционального обучения, сочетая их с моделями компетентности для конкретных профессиональных должностей, и разрабатывать систему показателей оценки социально-эмоциональной компетентности, подходящую для студентов профессиональных образовательных учреждений. Эта система должна акцентировать эмоциональную регуляцию, ответственность, командное взаимодействие, коммуникативное выражение, эмпатическое обслуживание, стрессоустойчивость и ситуативную адаптацию. В части субъектов оценки следует преодолеть ограниченность единственной школьной оценки и включить многообразную обратную связь: наставников от предприятия, членов команды, объекты обслуживания и самооценку студента – формируя многосубъектную структуру оценки. В части методов оценки следует комплексно применять учебные портфолио, демонстрацию выполнения ситуативных заданий, дневники стажировки, наблюдение за поведением и развивающую обратную связь, ориентируясь на устойчивый прогресс студента в реальных заданиях, а не только на результат единовременного тестирования.

Развитие социально-эмоциональных навыков – не только образовательная задача, которую учебное заведение способно решить в одиночку; это институциональный проект, требующий совместного участия государства, профессиональных образовательных учреждений, отраслевых организаций и предприятий (Wang, 2025). Государству следует через политическое ориентирование, финансовой поддержки и механизмов оценки качества стимулировать предприятия к переходу от простого предоставления мест для производственных стажировок к глубокому участию в процессе развития социально-эмоциональных навыков. При признании предприятий, интегрирующих производство и образование, создании городских производственно-образовательных объединений и отраслевых консорциумов следует включать в ключевые критерии следующее: обеспечение реальных рабочих контекстов, участие в разработке учебных программ, закрепление практических наставников, психологическая поддержка стажёров и участие в оценке социально-эмоциональных способностей.

Профессиональным образовательным учреждениям следует совершенствовать внутренние механизмы управления, включая развитие социально-эмоциональных навыков в планы подготовки кадров, системы развития педагогов и системы обеспечения качества. Отраслевые организации могут выполнять роль в установлении стандартов и координации ресурсов, содействуя выработке относительно единых стандартов социально-эмоциональной компетентности между различными предприятиями. Через государственное ориентирование, образовательное учреждение как основной субъект, предприятие как партнёра и поддержку отраслевых объединений постепенно выстраивается экосистема формирования социально-эмоциональных навыков с многосубъектным участием, сквозным встраиванием в процесс и синхронным задействованием множества пространств.

Заключение

В эпоху искусственного интеллекта интеграция производства и образования в профессиональном образовании не может ограничиваться прежней логикой прямого соответствия учебной подготовки требованиям конкретных рабочих мест. По мере автоматизации рутинных операций и усложнения организационных сред возрастает значение тех качеств, которые труднее передать машине: эмоциональной регуляции, сотрудничества, коммуникации, ответственности, адаптивности и способности действовать в неопределённых ситуациях.

Поэтому реконструкция путей подготовки кадров должна идти одновременно по четырём направлениям: через встраивание социально-эмоционального обучения в профессиональную учебную программу, создание рабочих учебных пространств с реальным взаимодействием человека, машины и организации, переход к процессуальной и развивающей оценке, а также формирование многосубъектной институциональной экосистемы. Ограничение настоящей работы состоит в её теоретико-аналитическом характере; дальнейшие исследования должны проверять предложенные направления на материале конкретных специальностей, регионов и моделей сотрудничества образовательных организаций с предприятиями.

Список литературы

1. Busemeyer M.R., Trampusch C. The political economy of collective skill formation. Eds. by M.R. Busemeyer, C. Trampusch. Oxford: Oxford University Press, 2012.
2. Feng M. Building a model of labor education in professional colleges and universities in the context of artificial intelligence // Vocational and Technical Education. 2023. Vol. 44. № 25. pp. 28-33.
3. Wu Qing, Quan Jie, Wang Zhuan Yi.Can education reduce the risk of career replacement by artificial intelligence?[J].Higher Education in Jiangsu, 2025 (8): 11-22.4. Li S., Zhang T. Advancing with technology: Exploring the cultivation of top-notch innovative talents with skills that point to human-computer collaboration // Education and Occupation. 2025. № 2. pp. 5-12.
4. Lu K., Song X. Research on the model and practical innovation of industry-education integration for cultivating high-skilled talents in the era of artificial intelligence // Proceedings of the 2025 International Conference on Digital Technology and Educational Psychology (DTEP 2025). Atlantis Press, 2025. pp. 225-234.
5. Sauli F., Wenger M., Fiori M. Emotional competences in vocational education and training: state of the art and guidelines for interventions // Empirical Research in Vocational Education and Training. 2022. Vol. 14. Article 4.
6. Steponavičius M., Gress-Wright C., Linzarini A. Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes. OECD Education Working Papers, № 304. Paris: OECD Publishing, 2023.
7. Tang Y., Fan X. The mechanism and effect of technological progress on economic growth – based on the perspective of marxist political economy // Political Economy Review. 2018. Vol. 9. № 3. pp. 147-167.
8. Wang Z. The transformation of the labor market in the era of the feeling economy: Skill demands, contradictions and policy pathways // Feeling Economy. 2025. Vol. 1. № 6. Article 1834.
9. World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2025. Geneva: World Economic Forum, 2025. https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/
10. Wu Q., Quan J., Wang Zh. Can education reduce the risk of career replacement by artificial intelligence? // Higher Education in Jiangsu. 2025 № 8. pp. 11-22.
11. Xu F., Wang Q., Yin H. Construction and practice of integrated curriculum system for artificial intelligence majors in information colleges and universities // Software Guide. 2023. Vol. 22. № 11. pp. 231-234.

Transformation of the logic of talent training and reconstruction of pathways for industry-education integration in vocational education in the era of artificial intelligence

Na Yang
Specialist Expert
School of Educational Science, Xinjiang Normal University
Urumqi, China
Specialist Expert
Sichuan Vocational College of Health and Rehabilitation
Zigong, China
yangna@xjnu.edu.cn
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.07.2026
Accepted 21.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 377.01
DOI 10.25726/c3145-6400-2225-x
EDN HGJBON
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The rapid development of artificial intelligence technologies is reshaping the global labour market and the employment sphere. The traditional logic of industry-education integration in vocational education, focused mainly on matching the requirements of specific jobs, is facing new challenges. Drawing on skill formation theory, this article examines how artificial intelligence changes the demand structure for skills, weakens the sufficiency of narrowly specialised operational training and increases the importance of social and emotional competencies. The study shows that, as intelligent machines and algorithmic systems displace routine cognitive and operational skills, the key competitive advantage of workers shifts from narrow technical qualifications towards social and emotional competence in complex situations. At the same time, the existing system of industry-education integration remains largely constrained by the path dependence of specialised training, which produces a mismatch between the supply of skills and the actual demand of workplaces. The paper argues that the reconstruction of industry-education integration should move from simple job matching towards the systematic development of social and emotional competence through curriculum design, work-based learning spaces, process-oriented assessment and multi-actor institutional cooperation, thereby strengthening the capacity of vocational education to adapt to industrial transformation and to changing demand for qualified personnel.

Keywords

artificial intelligence, industry-education integration, social and emotional skills, vocational education, skill formation.

References

1. Busemeyer M.R., Trampusch C. The political economy of collective skill formation. Oxford: Oxford University Press, 2012.
2. Feng M. Building a model of labor education in professional colleges and universities in the context of artificial intelligence // Vocational and Technical Education. 2023. Vol. 44. № 25. pp. 28-33.

3. Hou Yu., Deng L. Educational choices and career Substitution Risks in the era of artificial Intelligence--Empirical Research Based on CFPS2020 data // Journal of Education. 2026. Vol. 22. № 1. pp. 152-166.

4. Li S., Zhang T. Advancing with technology: Exploring the cultivation of top-notch innovative talents with skills that point to human-computer collaboration // Education and Occupation. 2025. № 2. pp. 5-12.

5. Lu K., Song X. Research on the model and practical innovation of industry-education integration for cultivating high-skilled talents in the era of artificial intelligence // Proceedings of the 2025 International Conference on Digital Technology and Educational Psychology (DTEP 2025). Atlantis Press, 2025. pp. 225-234.

6. Sauli F., Wenger M., Fiori M. Emotional competences in vocational education and training: state of the art and guidelines for interventions // Empirical Research in Vocational Education and Training. 2022. Vol. 14. Article 4.

7. Steponavičius M., Gress-Wright C., Linzarini A. Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes. OECD Education Working Papers, № 304. Paris: OECD Publishing, 2023.

8. Tang Y., Fan X. The mechanism and effect of technological progress on economic growth – based on the perspective of marxist political economy // Political Economy Review. 2018. Vol. 9. № 3. pp. 147-167.

9. Wang Z. The transformation of the labor market in the era of the feeling economy: Skill demands, contradictions and policy pathways // Feeling Economy. 2025. Vol. 1. № 6. Article 1834.

10. World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2025. Geneva: World Economic Forum, 2025. URL: https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025.

11. Xu F., Wang Q., Yin H. Construction and practice of integrated curriculum system for artificial intelligence majors in information colleges and universities // Software Guide. 2023. Vol. 22. № 11. pp. 231-234.

Strategies for applying situational teaching to transfer-and-create activities in high school English reading classrooms

Qianqian Du
Specialist Expert
Xinjiang Normal University
Ürümqi, China
1615291426@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Yuhong Long
Professor, Specialist Expert
Xinjiang Normal University
Ürümqi, China
1185604152@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 11.07.2026
Accepted 16.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 373.5.016:811.111
DOI 10.25726/z2390-2216-2047-k
EDN HGSNNK
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 strategies for applying situational teaching to transfer-and-create activities in high school English reading classrooms. The relevance of the study is determined by the need to move reading instruction beyond literal comprehension, vocabulary explanation and mechanical answer checking toward meaningful use of textual information in new communicative, cultural and problem-based contexts. The purpose of the article is to systematize teaching strategies that help students understand a reading text, interpret its meanings, transfer its ideas to new situations and create their own reading-based products. The methodological basis of the study includes analysis of curriculum requirements, works on situated cognition, reading comprehension, transfer of learning, scaffolding and task-based language teaching. The article defines the role of situational teaching in organizing pre-reading, while-reading and post-reading activities and proposes criteria for evaluating transfer-and-create outcomes. The research procedure included the clarification of key concepts, the comparison of theoretical and methodological sources, the construction of a classroom strategy model and the formulation of evaluation criteria. The proposed model connects four groups of strategies: creating a meaningful pre-reading situation, guiding comprehension through situated tasks, moving from comprehension to transfer and designing creative output supported by clear assessment criteria. The practical value of the research lies in the possibility of using the proposed strategies when designing high school English reading lessons aimed at language development, thinking skills, cultural awareness and learner autonomy.

Keywords

situational teaching, English reading, high school, transfer-and-create activities, reading comprehension, instructional design, learning activity view, core competencies.

Introduction

Reading in a high school English classroom can no longer be understood only as the ability to recognize vocabulary, translate sentences and choose correct answers after a text. At this level of schooling, reading becomes a means of intellectual work. Students are expected to extract information, interpret positions, compare cultural meanings, evaluate arguments and use what they have understood in a new communicative situation. This shift is especially important in lessons where the final learning result is not limited to comprehension checking, but includes transfer and creative application.

The current curriculum logic of high school English education gives a clear basis for such a shift. The General Senior High School English Curriculum Standards emphasize the development of language ability, cultural awareness, thinking capacity and learning ability, and organize classroom activity through the movement from learning and understanding to application, transfer and innovation (General Senior High School English Curriculum Standards: 2017 Edition, 2020 Revision, 2020). In this context, transfer-and-create activities are not an optional addition after reading. They represent the stage at which students show whether the text has become a resource for thought, communication and personal expression.

At the same time, classroom practice often remains more conservative than the curriculum framework. Reading lessons may still be organized as a sequence of vocabulary explanation, sentence translation, paragraph analysis and answer checking. Such work can support basic comprehension, but it does not always create conditions for students to use textual meanings outside the original text. As a result, the learner may understand separate content elements but fail to transfer the idea to a new situation, formulate an independent response or create a meaningful product based on the text.

Situational teaching offers a productive way to overcome this gap. Its value lies not in making the lesson more entertaining, but in placing reading activity inside a meaningful problem, role, cultural context or communicative need. In situated cognition, knowledge is closely connected with the situation in which it is acquired and used (Brown, 1989). For English reading instruction, this means that a text should not be treated as an isolated language sample. It should be included in a situation where students have a reason to read, a problem to solve and a purpose for using the information obtained from the text.

This approach is also consistent with contemporary views of reading as an active and strategic process. Reading comprehension depends not only on decoding and vocabulary knowledge, but also on background knowledge, inference, text structure awareness, monitoring and purposeful strategy use (Grabe, 2019). If situational teaching is applied carefully, it can connect these components with classroom tasks that lead students from understanding to application and then to transfer and creation. The teacher's task is therefore to design not a decorative «situation» before reading, but a complete sequence of actions in which the situation, the text, the reading strategies and the final output support one another.

The purpose of this article is to identify and systematize strategies for applying situational teaching to transfer-and-create activities in high school English reading classrooms. The research objectives are to clarify the methodological relationship between situational teaching, reading comprehension and transfer; to define the role of transfer-and-create activities in the structure of an English reading lesson; to propose a practical model of classroom strategies; and to determine criteria for evaluating students' reading-based creative outcomes. The object of the study is the organization of English reading instruction in high school. The subject is the use of situational teaching strategies for designing transfer-and-create activities.

The scientific novelty of the article lies in interpreting situational teaching not as a separate motivational technique, but as a method for structuring the transition from comprehension to transfer and creative use of textual information. The theoretical significance of the study is connected with the integration of situated learning, reading methodology and task-based principles in the analysis of high school English reading instruction. The practical significance lies in the possibility of using the proposed strategies when designing lessons aimed at developing students' language competence, thinking skills, cultural awareness and learner autonomy.

Materials and research methods

The material of the study consists of curriculum documents, theoretical works and methodological studies that make it possible to examine transfer-and-create activities in high school English reading classrooms

as a structured pedagogical problem. The central curriculum material is the General Senior High School English Curriculum Standards, in which English learning is connected with language ability, cultural awareness, thinking capacity and learning ability, and classroom activity is organized through learning and understanding, application and practice, transfer and innovation (General Senior High School English Curriculum Standards: 2017 Edition, 2020 Revision, 2020). This document is used not as a formal background, but as the normative basis for interpreting transfer-and-create activities as an expected part of reading instruction.

The theoretical material includes studies on situated cognition, sociocultural learning and transfer of learning. The concept of situated cognition allows reading activity to be considered in relation to the situation in which knowledge is acquired and used (Brown, 1989). The idea of learning as participation in meaningful practice helps explain why reading tasks should be connected with communicative roles, cultural contexts and problem situations rather than reduced to isolated language exercises (Lave, 1991). The sociocultural perspective is important for understanding the teacher's support in the reading classroom, since students do not move from comprehension to independent transfer without mediation, scaffolding and gradual redistribution of responsibility (Vygotsky, 1999; Gibbons, 2015).

The study also relies on works devoted to transfer. Transfer is treated here not as mechanical reproduction of previously learned material, but as the ability to use knowledge, strategies and textual meanings in a new situation. This interpretation corresponds to research that distinguishes simple application from more complex forms of preparation for future learning and far transfer (Bransford, 1999; Barnett, 2002). For high school English reading, this distinction is essential: students may answer questions about a text correctly, but still be unable to use its ideas in a new communicative or cultural context.

The methodological basis of the article also includes research on reading comprehension and reading strategies. Reading is understood as an interactive process that involves decoding, vocabulary knowledge, inference, use of background knowledge, text structure awareness, monitoring and purposeful strategy choice (Grabe, 2019). Comprehension is therefore not limited to the extraction of factual information. It includes the construction of meaning and the integration of textual information with prior knowledge and communicative purpose (Kintsch, 1998). The distinction between reading skills and reading strategies is also significant, because transfer-and-create activities require students not only to possess certain skills, but to select and apply strategies consciously in relation to a task (Afflerbach, 2008). Practical work with comprehension also requires attention to explicit strategy instruction, purposeful questioning, text-based discussion and the development of reading and writing as connected forms of literacy practice (Duke, 2002; Nation, 2009).

A separate group of sources is connected with task-based and communicative language teaching. These works are used to clarify how a reading lesson can be designed as a sequence of purposeful actions leading to a meaningful output. Task-based language teaching is relevant because it places language use in a goal-oriented activity and requires learners to connect form, meaning and communicative result (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Willis, 1996). At the same time, the study takes into account the need to adapt task-based principles to the realities of high school reading instruction, where the text remains the core material and the creative product must grow out of textual comprehension rather than replace it. This position is also supported by broader approaches to language teaching methodology, in which communicative orientation, instructional sequencing and the teacher's choice of classroom procedures are treated as interrelated elements of lesson design (Long, 2015; Richards, 2014; Larsen-Freeman, 2011).

Russian methodological tradition is used as an additional interpretive frame. It is important because the article is addressed to a journal in the field of education management and methodology, where the organization of learning activity, communicative orientation and teacher-guided classroom interaction are especially significant. Communicative and linguodidactic approaches to foreign language teaching emphasize that language learning should be connected with meaningful speech activity, educational goals and the gradual development of learner independence (Passov, 1991; Gal'skova, 2006; Solovova, 2005). These principles make it possible to consider transfer-and-create activities not as entertainment after reading, but as a structured didactic result of the lesson.

The research procedure included four stages. At the first stage, the key concepts of the study were clarified: situational teaching, reading situation, transfer-and-create activity, reading-based output and classroom

strategy. At the second stage, the selected theoretical and methodological sources were compared in order to identify common principles relevant to English reading instruction. At the third stage, these principles were transformed into a classroom strategy model that covers pre-reading, while-reading and post-reading work. At the fourth stage, criteria for evaluating transfer-and-create outcomes were formulated.

The main methods used in the study are theoretical analysis, comparative analysis, pedagogical modeling and didactic interpretation. Theoretical analysis made it possible to connect situational teaching with situated cognition, scaffolding, transfer theory and reading strategy research. Comparative analysis was used to compare approaches to reading comprehension, task design and transfer-oriented learning. Pedagogical modeling allowed the study to propose a sequence of classroom strategies applicable to high school English reading lessons. Didactic interpretation was used to translate general theoretical principles into concrete teaching actions: creating a problem situation, guiding comprehension, organizing transfer, supporting creative output and evaluating the result.

The study has a qualitative and applied character. It does not aim to measure the statistical effectiveness of one classroom technique. Its purpose is to build a logically consistent methodological model that can later be tested in real high school English reading classrooms. The value of such a model lies in its practical orientation: it helps the teacher see transfer-and-create activities not as an additional task after reading, but as the final stage of a carefully designed reading process.

Results and discussion

The analysis of the selected theoretical and methodological sources shows that situational teaching becomes productive in high school English reading only when the situation is not added to the lesson mechanically. A short question before reading, a picture on a slide or a role play after the text cannot by themselves ensure transfer. The situation should organize the whole logic of reading: why students read the text, what problem they solve, how they select information, and what new product they create after comprehension. In this sense, situational teaching is not a decorative technique, but a way of connecting the text with communicative action.

The first group of strategies concerns the creation of a meaningful pre-reading situation. At this stage the teacher should not simply introduce the topic or explain unfamiliar words. The task is to create a reason for reading. A problem situation, an intercultural comparison, a practical dilemma, a role perspective or a visual trigger can place students in a position where the text becomes necessary for further action. This corresponds to the idea that knowledge is learned and used within a specific activity context (Brown, 1989). In reading methodology, such preparation also activates background knowledge, supports prediction and helps students build expectations about the text (Grabe, 2019).

A productive reading situation has three features. First, it is connected with the content of the text, not only with its topic. Second, it gives students a communicative or cognitive purpose. Third, it prepares the future transfer task. For example, before reading a text about environmental responsibility, students may be asked to imagine that their school is preparing a campaign on reducing waste. The text is then read not only to answer comprehension questions, but to collect arguments, examples and language resources for a later proposal. The creative product appears after reading, but its logic is prepared from the beginning of the lesson.

The second group of strategies concerns guided comprehension. Transfer-and-create activities cannot be effective if students have only a vague understanding of the text. During reading, the teacher should help them distinguish factual information, implicit meanings, authorial position, cultural references and argumentative structure. Reading strategies should be taught as purposeful actions rather than as abstract recommendations. Students need to know when to predict, when to infer, when to reread, when to use context, and when to connect textual information with the problem situation (Afflerbach, 2008). Scaffolding is especially important here, because learners need support before they can independently transform comprehension into new use (Vygotsky, 1999; Gibbons, 2015).

Guided comprehension may include graphic organizers, evidence tables, guiding questions, comparison charts, role-based reading and collaborative interpretation. The teacher can divide the class into groups that read the same text from different perspectives: a journalist, a student, a parent, a community member or a

policymaker. This does not turn reading into theatrical activity. It changes the focus of attention and helps students see that textual meaning can be used differently depending on the communicative situation. Such work is close to the understanding of reading as construction of meaning rather than extraction of ready information (Kintsch, 1998).

Table 1. Situational teaching strategies for organizing transfer-and-create reading activities

Stage of reading lesson	Teaching strategy	Classroom action	Expected transfer-and-create result
Pre-reading	Problem situation	The teacher presents a practical, cultural or communicative problem connected with the content of the text and asks students to predict what information may be needed.	Students read with a clear purpose and prepare to use textual information beyond literal comprehension.
Pre-reading	Role perspective	Students are assigned a role, such as student adviser, journalist, visitor, volunteer or class representative, before reading the text.	Students select information according to a communicative role and prepare for a later role-based output.
While-reading	Situated comprehension task	Students identify facts, arguments, examples and implicit meanings that are relevant to the initial situation.	Comprehension becomes selective, purposeful and connected with future transfer.
While-reading	Evidence mapping	Students complete a table that links textual evidence with possible use in a new situation.	Students learn to support their later creative product with information from the text.
While-reading	Guided interpretation	The teacher uses guiding questions, comparison prompts and group discussion to help students interpret motives, values and cultural meanings.	Students move from factual understanding to deeper interpretation and contextual awareness.
Post-reading	Near transfer task	Students apply the main idea of the text to a similar school, family or community situation.	Students demonstrate that they can use the text's meaning outside the original context.
Post-reading	Creative transformation	Students create a speech, dialogue, proposal, poster, advice note, interview or short project based on the text.	Students transform reading comprehension into a new communicative product.
Reflection and assessment	Criteria-based reflection	Students evaluate their product according to textual evidence, relevance, originality, language quality and communicative effect.	Students become aware of how comprehension, transfer and creation are connected.

The third group of strategies is connected with the transition from comprehension to transfer. The main methodological mistake in this part of the lesson is to confuse any post-reading activity with transfer. Retelling the text, answering additional questions or writing a short summary may check comprehension, but they do not necessarily require students to use the text in a new situation. Transfer begins when students take an idea, argument, problem, model or language resource from the text and apply it to another communicative, cultural or practical context. Research on transfer shows that the ability to use knowledge beyond the original learning situation depends on how learning tasks are organized and how learners are prepared to notice relations between contexts (Bransford, 1999; Barnett, 2002).

In high school English reading, transfer should be gradual. At the first level, near transfer may involve applying the text's idea to a similar school or family situation. At the second level, students can compare the text

with another cultural or social context. At the third level, they can create an original product: a proposal, speech, interview, poster, dialogue, blog entry, public announcement or mini-project. The important point is that the product must remain reading-based. If students produce a creative text without using the source text, the activity becomes free production rather than transfer-and-create work.

Task-based and communicative approaches are useful for designing this transition, because they connect language learning with purpose, outcome and interaction (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Willis, 1996). However, in a reading lesson, the task must not push the source text aside. The text should provide evidence, vocabulary, ideas, structure or cultural material for the final output. Littlewood's discussion of task-based teaching is helpful here, because it reminds the teacher that communicative activity needs a balance between meaning-focused work and pedagogical control (Littlewood, 2004). In other words, students should have space for independent expression, but the task should still guide them back to the text. This balance is especially important in senior high school classrooms, where task-based reading work should remain connected with curriculum goals and with the formation of core competencies (Li, 2022a; Li, 2022b).

The fourth group of strategies concerns creative output. In transfer-and-create activities, creation does not mean unlimited imagination. It means producing a new response based on textual understanding. A strong creative task usually contains three elements: a new situation, a clear communicative role and an expected product. For example, after reading a text about cultural misunderstandings, students may prepare advice for exchange students coming to their city. After reading a text about technology and learning, they may design classroom rules for responsible use of digital tools. After reading a biography, they may write a short motivational speech from the perspective of the main figure. In each case, the task requires both comprehension and transformation.

The English learning activity view gives additional support to this logic. It emphasizes that classroom activity should move from learning and understanding to application and practice, and then to transfer and innovation (General Senior High School English Curriculum Standards: 2017 Edition, 2020 Revision, 2020; Wang, 2021). Recent methodological work on transfer-and-create activities also shows that such tasks should be designed as a continuation of text interpretation, not as a separate creative appendix (Nie, 2024). Therefore, the teacher's main responsibility is to build a chain: situation, reading purpose, comprehension support, transfer condition, creative output and reflection.

Evaluation is another essential part of the model. If transfer-and-create activities are assessed only by language accuracy, students may treat them as ordinary writing or speaking exercises. If they are assessed only by originality, the connection with the reading text may disappear. A balanced assessment should include textual understanding, use of evidence, relevance of transfer, originality of transformation, communicative appropriateness, language quality and reflection. Such criteria help students understand that creativity in a reading lesson is not separated from comprehension. It grows out of accurate and thoughtful reading.

Table 2. Criteria for evaluating transfer-and-create activities in high school English reading classrooms

Evaluation criterion	Observable classroom indicator	Low level	Medium level	High level
Understanding of the text	The student identifies the main idea, key details and relevant meanings.	The product shows fragmented or inaccurate comprehension.	The product reflects the main content but misses some important relations or implications.	The product shows accurate comprehension of main ideas, details and implicit meanings.
Use of textual evidence	The student uses facts, examples, arguments or language from the text.	The product is weakly connected with the source text.	The product uses some textual material, but the connection is not always clear.	The product uses textual evidence purposefully and appropriately.

Transfer to a new situation	The student applies textual meaning to a new communicative, cultural or practical context.	The product repeats the text without real transfer.	The product applies the text to a new context, but the transfer remains limited or obvious.	The product uses the text flexibly in a meaningful new situation.
Creative transformation	The student produces a new response, format or solution based on reading.	The product is reproductive and contains little transformation.	The product contains a new format or idea, but its development is incomplete.	The product creatively transforms textual meaning while preserving its logic.
Communicative appropriateness	The product corresponds to the role, audience and purpose of the task.	The communicative purpose is unclear or inconsistent.	The product generally matches the task, but role or audience is only partly considered.	The product clearly addresses the intended role, audience and communicative purpose.
Language quality	The student uses vocabulary, grammar and discourse patterns suitable for the task.	Language problems seriously limit communication.	Language is generally understandable, though accuracy and coherence are uneven.	Language use is accurate enough, coherent and appropriate to the product type.
Reflection and self-correction	The student explains how the text was used and revises the product when needed.	The student cannot explain the connection between the text and the product.	The student gives a partial explanation and makes limited corrections.	The student clearly explains the transfer process and improves the product through revision.

The proposed model shows that situational teaching can organize all stages of a high school English reading lesson. At the pre-reading stage, it creates a meaningful reason for reading. At the while-reading stage, it guides students' attention to information and meanings that will later be transferred. At the post-reading stage, it creates conditions for using textual ideas in a new context. At the evaluation stage, it helps the teacher assess not only whether students understood the text, but also how they used this understanding.

The discussion of the model also reveals several risks. The first risk is superficial situationality. A lesson may contain an attractive situation, but this situation may have no real connection with the text or the final task. The second risk is premature creativity, when students are asked to create something before they have understood the text deeply enough. The third risk is excessive teacher control, when the final product is so strictly prescribed that students have little opportunity for independent transfer. The fourth risk is weak evaluation, when the teacher praises general participation but does not assess whether transfer has actually occurred.

These risks can be reduced if the teacher uses three guiding questions while designing the lesson. The first question is textual: what exactly should students understand in the text? The second question is situational: in what new situation will this understanding be used? The third question is productive: what classroom product will show that students have transferred and transformed the meaning? If these questions are answered before the lesson, transfer-and-create activities become more coherent and more assessable.

The practical value of the proposed strategies lies in their flexibility. They can be used with narrative, argumentative, informational and intercultural texts. They can also be adapted to different proficiency levels. In a stronger class, the teacher may offer a more open transfer situation and a more independent creative product.

In a weaker class, the same logic can be preserved through sentence frames, vocabulary support, group work, models and staged reflection. This corresponds to the general view that effective learning strategies should be selected according to task demands, learner readiness and expected learning outcomes (Hattie, 2016).

Thus, the results of the study confirm that situational teaching is most effective when it is used as an organizing principle of the reading lesson. It allows the teacher to connect comprehension with action, textual meaning with communicative purpose, and reading strategies with creative output. Transfer-and-create activities, in this model, are not an isolated final exercise. They become the result of a deliberate instructional sequence in which the situation gives meaning to reading, reading provides material for transfer, and transfer leads to a new student product.

Conclusion

The study has shown that situational teaching can become an effective methodological basis for organizing transfer-and-create activities in high school English reading classrooms. Its value lies not in adding an attractive context to the lesson, but in changing the logic of reading instruction. When a reading text is placed within a meaningful situation, students receive a reason to read, a purpose for selecting information and a context in which textual meaning can be used beyond the original passage.

The proposed model connects four groups of strategies: creating a meaningful pre-reading situation, guiding comprehension through situated tasks, moving from comprehension to transfer and designing creative output with clear evaluation criteria. This sequence allows the teacher to avoid a fragmented lesson structure in which vocabulary work, comprehension questions and creative tasks exist separately from one another. Instead, the reading lesson becomes a continuous movement from understanding to application, and then to independent transformation of meaning.

The analysis also confirms that transfer-and-create activities should not be treated as a free creative appendix after reading. They require accurate comprehension, purposeful strategy use, textual evidence and a clearly defined communicative situation. A student's final product should show not only imagination, but also the ability to interpret the source text and use its ideas, arguments or language resources in a new context. Therefore, the quality of such activities depends on the connection between the initial situation, the reading process and the expected output.

For classroom practice, the proposed strategies may help teachers design reading lessons that support language development, thinking skills, cultural awareness and learner autonomy. The model is flexible enough to be adapted to texts of different genres and to classes with different levels of language proficiency. Further work may include classroom testing of the proposed strategies, comparison of their effectiveness with different types of reading texts and analysis of students' written and oral products created after transfer-oriented reading tasks.

References

1. Afflerbach P., Pearson P.D., Paris S.G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies // Reading Teacher. 2008. Vol. 61. № 5. pp. 364-373.
2. Barnett S.M., Ceci S.J. When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer // Psychological Bulletin. 2002. Vol. 128. № 4. pp. 612-637.
3. Bransford J.D., Schwartz D.L. Rethinking transfer: a simple proposal with multiple implications // Review of Research in Education. 1999. Vol. 24. № 1. pp. 61-100.
4. Brown J.S., Collins A., Duguid P. Situated cognition and the culture of learning // Educational Researcher. 1989. Vol. 18. № 1. pp. 32-42.
5. Duke N.K., Pearson P.D. Effective practices for developing reading comprehension // What Research Has to Say About Reading Instruction. Ed. by A.E. Farstrup, S.J. Samuels. 3rd ed. Newark: International Reading Association, 2002. pp. 205-242.
6. Ellis R. Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003. 387 p.

7. Gal'skova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and methodology. 3rd ster. ed. Moscow: Academy, 2006. 336 p.

8. Gibbons P. Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom. 2nd ed. Portsmouth: Heinemann, 2015. 272 p.

9. Grabe W., Stoller F.L. Teaching and researching reading. 3rd ed. New York: Routledge, 2019. 320 p.

10. Hattie J.A.C., Donoghue G.M. Learning strategies: a synthesis and conceptual model // Science of Learning. 2016. Vol. 1. Article 16013.

11. Kintsch W. Comprehension: a paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. xvi + 461 p.

12. Larsen-Freeman D., Anderson M. Techniques and principles in language teaching. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2011. 272 p.

13. Lave J., Wenger E. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 138 p.

14. Li S., Deocampo M.F. An analysis of senior high school English textbooks' core competencies using China's English curriculum standard framework // Arab World English Journal. 2022a. Vol. 13. № 4. pp. 162-182.

15. Li Y., Lyu R. A study on the application of the task-based language teaching approach in an English reading comprehension classroom in a Chinese senior high school // Curriculum and Teaching Methodology. 2022b. Vol. 5. pp. 132-150.

16. Littlewood W. The task-based approach: some questions and suggestions // ELT Journal. 2004. Vol. 58. № 4. pp. 319-326.

17. Long M.H. Second language acquisition and task-based language teaching. Malden: Wiley-Blackwell, 2015. xiv + 439 c.

18. Ministry of Education of the People's Republic of China. General Senior High School English Curriculum Standards: 2017 Edition, 2020 Revision. Beijing: People's Education Press, 2020.

19. Nation I.S.P. Teaching ESL/EFL reading and writing. New York: Routledge, 2009. 171 p.

20. Nie X., Lu M. Design of transfer-and-create activities in the English learning activity view // Teaching Foreign Languages in Primary and Secondary Schools (Part Dedicated to Secondary Schools). 2024. Vol. 47. № 7. pp. 30-35.

21. Nunan D. Task-based language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 240 p.

22. Passov E.I. Communicative method of teaching foreign language speaking. 2nd ed. Moscow: Prosveshchenie, 1991. 223 p.

23. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and methods in language teaching. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 421 p.

24. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: a basic lecture course. 3rd ed. Moscow: Education, 2005. 239 p.

25. Vygotsky L.S. Thinking and speech. Moscow: Labyrinth, 1999. 352 p.

26. Wang Q., Qian X., Wu H. English learning activity view oriented to English subject core competencies: connotation, framework, advantages, theoretical foundations and initial practical effects // Teaching Foreign Languages in Primary and Secondary Schools (Part Dedicated to Secondary Schools). 2021. Vol. 44. № 7. pp. 1-6.

27. Willis J. A framework for task-based learning. Harlow: Longman, 1996. 183 p.

Стратегии применения ситуативного обучения при организации заданий на перенос и творческое применение на уроках чтения на английском языке в старших классах

Цяньцянь Ду
Специалист-эксперт
Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
1615291426@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Юйхун Лун
Профессор, специалист-эксперт
Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
1185604152@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 11.07.2026
Принята 16.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 373.5.016:811.111
DOI 10.25726/z2390-2216-2047-k
EDN HGSNNK
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 стратегиям применения ситуативного обучения при организации заданий на перенос и творческое применение на уроках чтения на английском языке в старших классах. Актуальность исследования определяется необходимостью перехода от буквального понимания текста, объяснения лексики и механической проверки ответов к осмысленному использованию текстовой информации в новых коммуникативных, культурных и проблемных ситуациях. Цель статьи состоит в систематизации педагогических стратегий, позволяющих учащимся понимать текст, интерпретировать его смысл, переносить основные идеи в новые учебные ситуации и создавать собственные продукты на основе прочитанного. Методологическую основу исследования составляют анализ требований учебной программы, работы по ситуативному познанию, пониманию текста, переносу обучения, педагогическому сопровождению и task-based language teaching. В статье определяется роль ситуативного обучения при организации предтекстового, текстового и послетекстового этапов урока, а также предлагаются критерии оценки результатов заданий на перенос и творческое применение. Процедура исследования включала уточнение ключевых понятий, сопоставление теоретических и методических источников, построение модели учебных стратегий и формулирование критериев оценки. Предложенная модель объединяет четыре группы стратегий: создание осмысленной предтекстовой ситуации, сопровождение понимания через ситуативные задания, переход от понимания к переносу и проектирование творческого продукта с опорой на ясные критерии оценивания. Практическая значимость работы заключается в возможности использования предложенных стратегий при проектировании уроков чтения на английском языке, ориентированных на развитие языковой компетенции, мышления, культурной осведомленности и учебной самостоятельности.

Ключевые слова

ситуативное обучение, чтение на английском языке, старшая школа, задания на перенос и творческое применение, понимание текста, проектирование урока, учебная деятельность, ключевые компетенции.

Список литературы

1. Afflerbach P., Pearson P.D., Paris S.G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies // Reading Teacher. 2008. Vol. 61. № 5. pp. 364-373.
2. Barnett S.M., Ceci S.J. When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer // Psychological Bulletin. 2002. Vol. 128. № 4. pp. 612-637.
3. Bransford J.D., Schwartz D.L. Rethinking transfer: a simple proposal with multiple implications // Review of Research in Education. 1999. Vol. 24. № 1. pp. 61-100.
4. Brown J.S., Collins A., Duguid P. Situated cognition and the culture of learning // Educational Researcher. 1989. Vol. 18. № 1. pp. 32-42.
5. Duke N.K., Pearson P.D. Effective practices for developing reading comprehension // What Research Has to Say About Reading Instruction. Ed. by A.E. Farstrup, S.J. Samuels. 3rd ed. Newark: International Reading Association, 2002. pp. 205-242.
6. Ellis R. Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003. 387 p.
7. Gal'skova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and methodology. 3rd ster. ed. Moscow: Academy, 2006. 336 p.
8. Gibbons P. Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom. 2nd ed. Portsmouth: Heinemann, 2015. 272 p.
9. Grabe W., Stoller F.L. Teaching and researching reading. 3rd ed. New York: Routledge, 2019. 320 p.
10. Hattie J.A.C., Donoghue G.M. Learning strategies: a synthesis and conceptual model // Science of Learning. 2016. Vol. 1. Article 16013.
11. Kintsch W. Comprehension: a paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. xvi + 461 p.
12. Larsen-Freeman D., Anderson M. Techniques and principles in language teaching. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2011. 272 p.
13. Lave J., Wenger E. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 138 p.
14. Li S., Deocampo M.F. An analysis of senior high school English textbooks' core competencies using China's English curriculum standard framework // Arab World English Journal. 2022a. Vol. 13. № 4. pp. 162-182.
15. Li Y., Lyu R. A study on the application of the task-based language teaching approach in an English reading comprehension classroom in a Chinese senior high school // Curriculum and Teaching Methodology. 2022b. Vol. 5. pp. 132-150.
16. Littlewood W. The task-based approach: some questions and suggestions // ELT Journal. 2004. Vol. 58. № 4. pp. 319-326.
17. Long M.H. Second language acquisition and task-based language teaching. Malden: Wiley Blackwell, 2015. 439 p.
18. Ministry of Education of the People's Republic of China. General Senior High School English Curriculum Standards: 2017 Edition, 2020 Revision. Beijing: People's Education Press, 2020.
19. Nation I.S.P. Teaching ESL/EFL reading and writing. New York: Routledge, 2009. 171 p.
20. Nie X., Lu M. Design of transfer-and-create activities in the English learning activity view // Teaching Foreign Languages in Primary and Secondary Schools (Part Dedicated to Secondary Schools). 2024. Vol. 47. № 7. pp. 30-35.

21. Nunan D. Task-based language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 240 p.

22. Passov E.I. Communicative method of teaching foreign language speaking. 2nd ed. Moscow: Prosveshchenie, 1991. 223 p.

23. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and methods in language teaching. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 421 p.

24. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: a basic lecture course. 3rd ed. Moscow: Education, 2005. 239 p.

25. Vygotsky L.S. Thinking and speech. Moscow: Labyrinth, 1999. 352 p.

26. Wang Q., Qian X., Wu H. English learning activity view oriented to English subject core competencies: connotation, framework, advantages, theoretical foundations and initial practical effects // Teaching Foreign Languages in Primary and Secondary Schools (Part Dedicated to Secondary Schools). 2021. Vol. 44. № 7. pp. 1-6.

Фортепианная музыка русских композиторов как средство культурной адаптации китайских студентов

Ци Цзин
Специалист-эксперт
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
605394926qj@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Зилия Мухтаровна Явгильдина
Доктор педагогических наук, профессор кафедры Музыкального воспитания и образования
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
zilia.javgi@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 13.07.2026
Принята 23.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.147:78
DOI 10.25726/h4403-7347-1270-d
EDN GWSUKJ
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

Актуальность темы статьи определяется усилением российско-китайского образовательного взаимодействия и необходимостью поиска педагогических средств, обеспечивающих не формальное, а содержательное включение студентов КНР в российскую художественно-образовательную среду. В музыкально-педагогическом вузе культурная адаптация иностранного обучающегося связана не только с овладением языком общения и нормами академического поведения, но и с освоением ценностно-смыслового пространства профессиональной культуры. В статье раскрывается потенциал фортепианной музыки русских композиторов как средства культурной адаптации китайских студентов. Особое внимание уделяется специфике китайского образовательного и музыкально-исполнительского контекста, различиям российской и китайской фортепианных традиций, роли преподавателя как посредника между художественным текстом и культурным опытом обучающегося. Обосновано, что произведения П.И. Чайковского, М.П. Мусоргского, С.В. Рахманинова, А.Н. Скрябина, С.С. Прокофьева, Д.Д. Шостаковича, Д.Б. Кабалевского, С.М. Майкапара и других русских композиторов могут выполнять адаптационную функцию при условии поэтапного репертуарного отбора, культурно-исторического комментария, сопоставления русских и китайских интонационно-образных представлений, включения студентов в исполнительские и рефлексивные практики. Научная новизна статьи состоит в рассмотрении русской фортепианной музыки как педагогически организованного культурного медиатора, обеспечивающего переход китайского студента от внешнего знакомства с иной музыкальной традицией к осмысленному участию в российском профессионально-музыкальном пространстве.

Ключевые слова

культурная адаптация, студенты КНР, фортепианная музыка, русские композиторы, музыкально-педагогическое образование, российская фортепианная школа, межкультурный диалог, репертуар.

Введение

Проблема культурной адаптации китайских студентов в российском высшем образовании сегодня приобретает особую значимость, поскольку образовательная мобильность уже не может рассматриваться только как перемещение обучающегося из одной институциональной системы в другую. Для студента из КНР обучение в российском вузе означает вхождение в новую систему академических требований, норм общения, способов педагогического взаимодействия, а в случае музыкально-педагогического образования – еще и в иную художественную традицию. Именно поэтому адаптация здесь затрагивает не только бытовой или языковой уровень, но и более глубокую сферу профессионально-культурной идентичности.

В исследованиях, посвященных академической и социокультурной адаптации студентов, подчеркивается, что успешное включение иностранного обучающегося в университетскую среду зависит от согласованности учебных, коммуникативных и ценностных факторов (Амбарова, 2022). Для китайских студентов-музыкантов данное положение приобретает особую остроту: они должны освоить не только содержание учебных дисциплин, но и систему художественных критериев, исполнительских норм, способов анализа музыкального текста и педагогического общения, характерных для российской музыкальной школы. Следовательно, культурная адаптация в данном контексте представляет собой не вспомогательный фон профессиональной подготовки, а одно из условий ее полноценности.

В музыкально-педагогическом образовании фортепианная музыка русских композиторов обладает особой адаптационной ценностью. Она является не только учебным материалом, необходимым для формирования исполнительских навыков, но и концентрированным носителем культурных смыслов. В фортепианной миниатюре, цикле, сонате, прелюдии, вариациях или пьесе программного характера студент встречается с образами русской природы, детства, духовной сосредоточенности, лирического созерцания, драматического напряжения, народно-песенной интонационности, исторической памяти. Через эти образы происходит постепенное освоение той культурной реальности, которую невозможно передать только посредством лекционного комментария.

Цель статьи заключается в теоретико-педагогическом раскрытии фортепианной музыки русских композиторов как средства культурной адаптации китайских студентов в российской образовательной музыкально-педагогической среде.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: уточнить содержание культурной адаптации применительно к китайским студентам-музыкантам; охарактеризовать китайский образовательный и исполнительский контекст, влияющий на восприятие русской фортепианной музыки; определить адаптационный потенциал конкретного репертуара русских композиторов; выявить педагогические условия, при которых фортепианная музыка становится не только предметом изучения, но и средством межкультурного включения.

Материалы и методы исследования

Культурная адаптация китайского студента в российском музыкально-педагогическом вузе может быть рассмотрена как многоуровневый процесс. На первом уровне обучающийся осваивает внешние правила образовательной среды: расписание, формы контроля, требования к самостоятельной работе, нормы коммуникации с преподавателем и одногруппниками. На втором уровне происходит освоение академической культуры: понимание логики учебного задания, способов аргументации, принципов анализа и рефлексии. На третьем уровне формируется профессионально-художественная включенность: студент начинает понимать не только то, как нужно исполнить произведение, но и почему именно такой образ, такая фразировка, такой тип звучания или такая мера свободы интерпретации являются значимыми в российской исполнительской традиции.

Работы, посвященные культурной интеграции китайских студентов-музыкантов, показывают, что их адаптация в российской образовательной среде связана с формированием профессиональной идентичности и освоением норм музыкального сообщества (Бабаян, 2024). Иначе говоря, для будущего педагога-музыканта адаптация не завершается тогда, когда он начинает понимать речь преподавателя или ориентироваться в учебном плане. Она становится результативной тогда, когда он способен осмысленно включаться в художественно-педагогическое взаимодействие, понимать логику русской фортепианной школы, участвовать в обсуждении интерпретации, аргументировать исполнительское решение и соотносить его с культурным контекстом произведения.

Китайский контекст в данном вопросе принципиально важен. В КНР фортепианное образование на протяжении последних десятилетий развивается интенсивно, опираясь на высокий общественный престиж музыкального обучения, конкурсную активность, раннюю профессионализацию и уважение к педагогическому авторитету. Эти особенности создают сильную мотивационную базу, дисциплинированность и готовность к технически напряженной работе. Вместе с тем они могут усиливать установку на точное воспроизведение образца, ориентацию на результативность, конкурсную эффектность и внешнюю безошибочность исполнения. В российской фортепианной традиции, напротив, особое значение придается внутреннему переживанию образа, звуковой культуре, свободе художественного дыхания, смысловой работе с интонацией и индивидуальной ответственности исполнителя за раскрытие содержания.

Именно в этом различии возникает адаптационная задача. Китайский студент, обладая высоким уровнем трудолюбия и технической собранности, может испытывать трудности при необходимости самостоятельно интерпретировать образ, выявлять скрытую драматургию, осмыслять культурно-исторические ассоциации или обсуждать собственное отношение к произведению. Ван Вэньцзяо показывает значимость музыкального материала в обучении китайских студентов русской культуре и языку, поскольку музыка позволяет соединить эмоциональное восприятие, слово, художественный образ и культурное содержание (Ван, 2018). Для фортепианного класса это означает, что работа над русским произведением должна включать не только разбор нотного текста, но и пояснение культурных смыслов, стоящих за интонацией, жанром, ритмом, фактурой, звуковым идеалом.

С этой точки зрения фортепианная музыка русских композиторов может быть определена как культурный медиатор. Она связывает китайского студента с российской культурой не назидательно, а художественно: через переживание, слуховой опыт, исполнительское действие и рефлексию. Преподаватель в этом процессе выступает не только носителем методики, но и посредником между двумя культурными кодами. На это указывает исследование тьюторского сопровождения студентов из КНР в процессе освоения академической музыкальной культуры, где подчеркивается необходимость специально организованной поддержки, помогающей иностранному обучающемуся преодолевать смысловые, коммуникативные и методические затруднения (Го, 2020).

Результаты и обсуждение

Особенно важным становится репертуарный выбор. Для культурной адаптации не всякая пьеса русского композитора одинаково продуктивна на любом этапе обучения. Слишком сложное произведение может закрепить дистанцию между студентом и культурой, если оно воспринимается лишь как технически трудный объект. Напротив, методически выстроенная последовательность позволяет двигаться от образно доступных и жанрово ясных сочинений к более многозначным, философски насыщенным и драматургически сложным произведениям. Поэтому репертуар целесообразно рассматривать как педагогическую траекторию адаптации.

На начальном этапе такой траектории значимы произведения, в которых русская художественная образность раскрывается через ясную жанровую и эмоциональную структуру. К ним относятся пьесы из «Детского альбома» П.И. Чайковского, миниатюры С.М. Майкапара из цикла «Бирюльки», педагогические пьесы Д.Б. Кабалевского и др. Эти сочинения позволяют студенту войти в русскую музыкальную речь через образы игры, танца, сказочности, лирического настроения, бытовой сцены, природы. Их ценность

состоит не в простоте как таковой, а в способности соединять исполнительскую доступность с культурной насыщенностью.

Исследование Н.И. Кашиной и Се Л. показывает, что детская фортепианная музыка русских композиторов XIX – начала XX веков обладает значительным педагогическим потенциалом для китайских пианистов, поскольку формирует пианистические навыки на материале художественно выразительных и образно понятных произведений (Кашина, 2022). Для культурной адаптации это особенно важно: студент получает возможность освоить не отвлеченную «русскую музыку вообще», а конкретные интонационные модели – песенность, танцевальность, кантиленность, мягкую речевую фразировку, контрастность характера, особый тип звуковоизвлечения. Через такие модели формируется первичное доверие к иной музыкальной традиции.

На следующем этапе репертуар может включать произведения, требующие более сложной работы с национальным стилем, драматургией и психологической глубиной. Это фортепианные пьесы из цикла «Времена года» П.И. Чайковского, «Картинки с выставки» М.П. Мусоргского, прелюдии и этюды-картины С.В. Рахманинова, прелюдии А.Н. Скрябина, отдельные пьесы С.С. Прокофьева, произведения А.К. Лядова, А.С. Аренского, Н.К. Метнера и др. Данный круг сочинений вводит китайского студента в более сложный мир русской художественной культуры: от лирического созерцания до трагедийности, от народно-жанровой характерности до философской сосредоточенности, от программной изобразительности до символистской утонченности.

Цикл «Времена года» П.И. Чайковского может служить примером репертуара, в котором культурная адаптация осуществляется через образ времени, природы и бытового уклада. Для китайского студента названия пьес – «У камелька», «Масленица», «Подснежник», «Белые ночи», «Осенняя песнь» – открывают необходимость культурного комментария. Здесь важно объяснить не только музыкальную форму, но и контекст: зимний домашний уют, весеннее ожидание, образ русской народной праздничности, северную световую атмосферу, осеннюю лирическую интонацию. Тогда исполнение перестает быть механическим воспроизведением нотного текста и становится способом понимания российской культуры.

Творчество П.И. Чайковского занимает особое место в обучении студентов КНР, поскольку в нем сочетаются эмоциональная открытость, ясность формы и глубокая национально-культурная выразительность. Ж.В. Панова и Лю М. рассматривают освоение творчества Чайковского студентами КНР как педагогически значимый процесс, требующий учета художественного содержания, интонационной природы и образной логики произведений (Панова, 2014). Следует подчеркнуть: Чайковский не должен присутствовать в репертуаре только как каноническая фигура русской музыки, его произведения могут стать для китайского обучающегося школой эмоциональной нюансировки, тонкого переживания лирического состояния и понимания русской музыкальной исповедальности.

М.П. Мусоргский раскрывает другой адаптационный ресурс – связь музыки с речью, характером, национальной сценой, визуальным образом. «Картинки с выставки» требуют от исполнителя не только технической подготовки, но и способности слышать в музыке интонацию человеческого типа, походку, жест, контрастность образов, театральность и одновременно внутреннюю правдивость. Для китайского студента работа над этим циклом может быть связана с сопоставлением русской и китайской традиций музыкальной изобразительности. Такое сопоставление не сводится к поиску внешних аналогий; оно позволяет студенту осознать, что образ в русской музыке часто строится через драматургическое развитие, речевую интонацию и психологическую характерность.

С.В. Рахманинов представляет для китайских студентов иной пласт русской культуры – культуру широкого дыхания, колокольности, глубокой лирической памяти, трагедийно окрашенной эмоциональности. В частности, Прелюдии ор. 23 и ор. 32, отдельные этюды-картины, «Элегия» ор. 3 требуют от исполнителя не только владения крупной фактурой, но и понимания звуковой перспективы, протяженной фразы, внутренней напряженности. Для студента, воспитанного в условиях высокой технической дисциплины, произведения Рахманинова может стать школой перехода от внешней мощности к внутренней наполненности звука. Адаптационный эффект здесь связан с освоением

русского типа музыкальной эмоциональности, в котором сила выражения не отделима от глубины переживания.

А.Н. Скрябин вводит обучающегося в пространство тончайших психологических состояний, гармонической неопределенности, символистской окрашенности, свободной фразировки. Его прелюдии ор. 11, ор. 16, ор. 22, ранние этюды и поэмы могут быть трудны для китайских студентов не только технически, но и смыслово, поскольку требуют восприятия не предметного образа, а состояния, намека, внутреннего движения. Однако, при грамотном педагогическом сопровождении именно музыка Скрябина развивает способность слышать культурную сложность русской музыки рубежа XIX-XX веков, где личностное переживание становится философски обобщенным художественным языком.

С.С. Прокофьев и Д.Д. Шостакович важны для адаптации к русской музыкальной культуре XX века. В «Мимолетностях» Прокофьева, пьесах из «Детской музыки» ор. 65, сонатах и саркастических миниатюрах обнаруживается особая энергия ритма, иронии, моторности, театральности, резких контрастов. У Шостаковича, в том числе в «24 прелюдиях» ор. 34 и «24 прелюдиях и фугах» ор. 87, студент сталкивается с интеллектуальной строгостью, полифонической дисциплиной, сдержанной эмоциональностью, трагическим подтекстом. Эти произведения позволяют показать, что русская фортепианная музыка не ограничивается лиризмом и романтической распевностью; она включает драматическое мышление, гротеск, нравственную напряженность, полифоническую культуру.

Исследователи, анализирующие репертуар китайских учащихся-пианистов, отмечают значимость русской фортепианной музыки конца XIX – начала XX века как материала, расширяющего представления обучающихся о стиле, фактуре, образности и исполнительской культуре (Сунь, 2023). Данный вывод может быть развит в адаптационном аспекте: именно репертуар этого периода позволяет китайским студентам увидеть русскую музыкальную культуру в ее разнообразии – от позднеромантической лирики до модернистской утонченности, от программной миниатюры до крупной формы, от педагогической пьесы до концертного произведения.

Вместе с тем репертуарная работа не должна превращаться в простое накопление произведений. Если студент последовательно исполняет Чайковского, Рахманинова, Скрябина или Прокофьева, но не понимает культурной логики этой последовательности, адаптационный эффект остается ограниченным. Поэтому необходимо строить обучение как движение от узнавания к пониманию, от понимания к личностному переживанию, от переживания к самостоятельной интерпретации. На каждом этапе педагог должен помогать студенту отвечать на вопросы: какой культурный образ заключен в произведении, какие средства его раскрывают, чем этот тип художественного выражения отличается от привычных моделей китайской музыкальной традиции, какой исполнительский выбор делает возможным более точную передачу смысла.

Работы о возможностях интеграции традиций российской фортепианной школы в музыкальное образование Китая позволяют утверждать, что российская традиция значима для китайской пианистической культуры не только как исторический источник профессионального влияния, но и как действующий ресурс обновления художественно-педагогического мышления (Лу, 2022). В статье данное положение получает прикладное развитие: когда студент из КНР осваивает русскую фортепианную музыку в российском вузе, он не просто заимствует отдельные приемы звукоизвлечения или фразировки. Он учится понимать иную модель отношения к музыкальному тексту, где техника подчинена образу, исполнительская свобода связана с ответственностью, а педагогическое взаимодействие предполагает не только указание, но и совместное смысловое открытие.

Китайская пианистическая культура исторически воспринимала российскую школу как один из важных ориентиров профессионального становления. Современные исследования подчеркивают роль российской фортепианной школы в развитии китайского фортепианного исполнительства (Чжан, 2024). Однако, в контексте адаптации важно уйти от односторонней модели «влияния» и рассматривать процесс как диалог. Китайский студент приходит в российский класс уже с собственным музыкальным опытом, дисциплиной, слуховыми привычками, представлениями о сценическом успехе и педагогическом авторитете. Задача преподавателя состоит не в замещении этого опыта российским, а в его расширении и переосмыслении через работу с конкретным произведением.

Наиболее продуктивной в этом отношении является методика культурно-сопоставительного анализа. Например, при изучении пьес Чайковского можно сопоставлять русскую песенность с китайским представлением о напевности и плавности мелодического движения; при работе над произведениями Мусоргского – сравнивать способы музыкальной изобразительности и театрализации образа; при освоении музыки Рахманинова – обсуждать различие между внешней виртуозностью и внутренней звуковой насыщенностью; при обращении к творчеству Прокофьеву – анализировать художественную функцию резкости, моторности, иронии; при изучении композиций Шостаковича – раскрывать значение полифонической дисциплины и скрытого драматического подтекста. Такое сопоставление не упрощает музыку до иллюстрации культурных различий, а помогает студенту осознать смысл исполнительских задач.

Существенную роль играет и языковой аспект. Музыкальные термины, образные характеристики, указания преподавателя, историко-культурные комментарии могут быть для китайского студента источником трудностей. Поэтому педагог должен использовать ясный понятийный аппарат, опираться на зрительные, слуховые и исполнительские примеры, вводить ключевые слова постепенно, связывать термин с действием за инструментом. Когда студент понимает, что «певучесть» означает не просто legato, а особое качество дыхания и смысловой связи фразы, что «колокольность» у Рахманинова предполагает пространственное звуковое воображение, что «гротеск» у Прокофьева не равен грубости, а является художественным приемом, происходит углубление культурного понимания.

Трудности китайских студентов в освоении российской методики музыкального образования, как показывают Л.В. Матвеева, Н.Г. Тагильцева и Ян Бо, связаны с различиями образовательных традиций, способов педагогической коммуникации и методического мышления (Матвеева, 2021). Эти трудности нельзя сводить к недостатку подготовки. Часто они возникают из-за несоответствия привычных учебных моделей: в одной системе студент ожидает точного алгоритма и образца, в другой от него требуется самостоятельное художественное суждение. Следовательно, адаптационная работа должна включать развитие интерпретационной инициативы, умения задавать вопросы, участвовать в обсуждении, анализировать не только ошибку, но и художественную задачу.

В этом контексте особое значение приобретает рефлексия. После исполнения произведения студенту важно предложить не только техническую коррекцию, но и разговор о культурном содержании: какой образ оказался понятным, что вызвало затруднение, какие ассоциации возникли, какие параллели можно обнаружить с китайской художественной традицией, какие средства помогли приблизиться к русскому интонационному миру. Рефлексия переводит музыкальное впечатление в осознанный культурный опыт. Без нее даже хорошо исполненное произведение может остаться внешним учебным результатом; с ней оно становится частью личностной адаптационной траектории.

Проблемы культурного диалога в обучении музыке студентов из КНР рассматриваются И.А. Тржецяк и В.А. Карнауховой, которые подчеркивают необходимость преодоления одностороннего педагогического воздействия и создания условий для полноценного межкультурного взаимодействия (Тржецяк, 2021). Это положение позволяет уточнить адаптационную функцию фортепианной музыки: она реализуется не тогда, когда студент пассивно принимает готовую интерпретацию русского произведения, а тогда, когда он включается в диалог о смысле, стиле, образе и способе исполнения. Диалог не отменяет требований школы, но делает их понятными и внутренне принятыми.

Педагогические условия освоения творчества русских композиторов студентами КНР, раскрытые Лю Мшкуэй, позволяют выделить важный принцип: русская музыка должна предъявляться китайским обучающимся не как изолированный набор произведений, а как художественно-историческая система, связанная с профессиональной подготовкой педагога-музыканта (Лю, 2017). В статье данный принцип можно конкретизировать через три направления работы. Первое – историко-культурное: биографии композиторов, эпоха, жанр, художественная идея. Второе – интонационно-исполнительское: звук, фразировка, педализация, темпоритм, фактура. Третье – рефлексивно-педагогическое: осмысление того, как освоенный материал может быть затем передан учащимся в будущей педагогической практике.

Важным условием успешной адаптации является поэтапность. Нами предлагается пятиэтапный процесс культурной адаптации китайских студентов-пианистов. На диагностико-ориентационном этапе

преподаватель выявляет музыкальный опыт студента, знакомство с русской музыкой, уровень языковой и терминологической готовности, преобладающий тип исполнительских трудностей. На содержательно-вводном этапе студент знакомится с культурно-историческим контекстом произведения, основными образами, жанровыми признаками и слуховыми ориентирами. На интерпретационно-деятельностном этапе осуществляется подробная работа за инструментом: звук, фразировка, педаль, динамика, агогика, форма, образная логика. На рефлексивно-интегративном этапе студент соотносит освоенную музыку со своим культурным опытом, формулирует исполнительскую позицию, обсуждает возможные педагогические способы объяснения произведения. Наконец, на оценочном этапе фиксируется не только качество исполнения, но и динамика культурного понимания.

Другим условием является индивидуализация репертуара. Китайские студенты не образуют однородной группы: они различаются по уровню довузовской подготовки, опыту конкурсного исполнительства, знанию русского языка, степени знакомства с европейской и русской музыкой, психологической готовности к открытому диалогу. Поэтому одному студенту целесообразно начать с Чайковского и Майкапара, другому – с Кабалевского и Прокофьева, третьему – с Рахманинова или Скрябина, если он уже обладает достаточным художественным и техническим ресурсом. Репертуарная адаптация не означает упрощения требований; она означает подбор такого художественного материала, который способен стать зоной развития, а не зоной отчуждения.

Не менее значимо включение студентов в культурно-образовательные и исполнительские практики. Концерты русской музыки, совместные занятия с российскими студентами, обсуждение записей выдающихся пианистов, посещение музеев, тематические музыкально-просветительские проекты, открытые уроки, исполнительские семинары создают среду, в которой русская фортепианная музыка выходит за пределы индивидуального класса. В такой среде студент видит, что произведение существует не только как экзаменационный материал, но и как часть живой культурной коммуникации. Это усиливает мотивацию и помогает преодолеть изоляцию, которая нередко сопровождает иностранного обучающегося на начальных этапах пребывания в другой стране.

Особый адаптационный эффект возникает в ансамблевых, проектных и дискуссионных формах работы. Например, китайские и российские студенты могут совместно готовить концерт «Русский фортепианный цикл в межкультурном прочтении», где одно произведение сопровождается кратким комментарием о его историческом контексте и личном исполнительском восприятии. Возможна форма сравнительного семинара, на котором обсуждаются русские и китайские представления о природе, времени года, детстве, празднике, героическом образе, лирическом высказывании. Такие формы не заменяют индивидуального труда пианиста, но расширяют его культурную рамку.

Фортепианная музыка русских композиторов, таким образом, воздействует на культурную адаптацию китайских студентов в нескольких измерениях. В когнитивном измерении она дает знания о русской музыкальной культуре, жанрах, стилях, композиторах, исполнительских школах. В ценностно-смысловом измерении она помогает понять эмоциональные и духовные ориентиры российской художественной традиции. В коммуникативном измерении она становится поводом для диалога с преподавателем и российскими студентами. В деятельностном измерении она обеспечивает практическое включение в исполнительскую, аналитическую и педагогическую деятельность. В рефлексивном измерении она позволяет студенту осознать собственное движение между культурами и сформировать более сложную профессиональную идентичность.

Научная новизна предлагаемого подхода состоит в том, что фортепианная музыка русских композиторов рассматривается не только как фактор профессиональной подготовки, но и как специально организованное педагогическое средство культурной адаптации. В таком понимании репертуар перестает быть нейтральным набором учебных пьес. Он становится системой культурных встреч: с образом русской природы у Чайковского, с народно-речевой характерностью у Мусоргского, с духовной глубиной у Рахманинова, с психологической утонченностью у Скрябина, с модернистской энергией у Прокофьева, с нравственной напряженностью у Шостаковича, с педагогической ясностью у Кабалевского и Майкапара.

Практическая значимость такого подхода заключается в возможности его использования при проектировании занятий по специальному фортепиано, истории и методике музыкального образования, исполнительской практике, тьюторском сопровождении иностранных студентов. Для преподавателя он задает ориентир: каждое произведение русской фортепианной музыки может быть рассмотрено с двух сторон – как объект исполнительского освоения и как культурный текст, через который студент входит в российскую художественную среду. Для студента он создает возможность не утратить собственную культурную идентичность, а расширить ее за счет осмысленного диалога с русской музыкальной традицией.

Следует подчеркнуть, что культурная адаптация не означает ассимиляции. Китайский студент не должен отказываться от национального музыкального опыта ради усвоения российской школы. Напротив, устойчивый адаптационный результат возникает тогда, когда он начинает свободнее соотносить две традиции, видеть их различия и точки взаимного обогащения, применять российские исполнительские и педагогические подходы в собственной профессиональной траектории. Фортепианная музыка русских композиторов в этом процессе становится не инструментом культурного давления, а пространством диалога, в котором студент сохраняет себя и одновременно открывает новую художественную систему.

Отдельного внимания заслуживает проблема исполнительской свободы. В российской фортепианной школе свобода не понимается как произвольность: она возникает на основе глубокого знания текста, стиля, формы, интонационной логики и художественной задачи. Для многих китайских студентов эта мысль требует специального педагогического разъяснения, поскольку привычная установка на точность и нормативность может препятствовать поиску индивидуального звукового решения. Работа над русским репертуаром дает возможность постепенно показать, что интерпретация не разрушает авторский текст, а раскрывает его внутреннее содержание. Именно поэтому полезны задания на сравнение нескольких исполнительских трактовок одного произведения, обсуждение различий темпа, педализации, динамической драматургии, способов построения кульминации.

Не менее важным является обращение к культурной памяти, заключенной в звучании. Например, колокольные ассоциации в музыке Рахманинова, народно-праздничная образность у Чайковского, речевая характерность у Мусоргского, гротеск и игровая энергия у Прокофьева требуют от студента не только слуховой внимательности, но и расширения культурного кругозора. В китайской музыкальной традиции также существуют устойчивые звуковые символы природы, ритуала, созерцания, движения, но они организованы по иной интонационной и тембровой логике. Сопоставление этих представлений помогает студенту понять, что музыкальный образ не является универсальным в готовом виде: он раскрывается через исторически сложившиеся культурные ассоциации.

Практика показывает, что адаптационный потенциал русской фортепианной музыки усиливается, если студент не только исполняет произведение, но и готовит краткое устное или письменное пояснение к нему. Такое задание может включать сведения о композиторе, жанре, образной сфере, трудностях исполнения, личном восприятии и возможных параллелях с китайской культурой. В результате формируется способность переводить исполнительский опыт в педагогический и коммуникативный. Для будущего педагога-музыканта это особенно ценно, поскольку он учится не только исполнять произведение, но и объяснять его ученикам, слушателям, коллегам, представителям иной культурной среды.

Таким образом, русская фортепианная музыка становится средством культурной адаптации только при условии, что в образовательном процессе соединяются три линии: художественно-исполнительская, культурно-познавательная и личностно-рефлексивная. Если одна из них выпадает, адаптационный результат снижается: техника без культурного понимания остается внешней, культурный комментарий без исполнительского действия становится отвлеченным, а рефлексия без профессиональной работы теряет предметность. Именно их единство позволяет рассматривать фортепианный класс как особое пространство межкультурного становления китайского студента в российском вузе.

Заключение

Проведенный анализ позволяет заключить, что фортепианная музыка русских композиторов обладает значительным педагогическим потенциалом в культурной адаптации китайских студентов. Ее адаптационная роль определяется тем, что она соединяет профессионально-исполнительскую подготовку с освоением культурных смыслов российской художественной традиции. В отличие от внешних форм адаптационной поддержки, музыкальное произведение воздействует на студента через личное переживание, слуховой опыт, работу тела, эмоциональную память, интеллектуальное понимание и педагогическую рефлексию.

Установлено, что китайский контекст требует особого учета в организации работы над русским фортепианным репертуаром. Сильные стороны китайской музыкальной подготовки – дисциплина, высокая трудоспособность, уважение к педагогу, ориентация на техническое совершенство – должны быть дополнены развитием самостоятельной интерпретации, образного мышления, открытой рефлексии и готовности к межкультурному диалогу. Именно это позволяет избежать формального освоения русской музыки и превратить ее в средство личностного и профессионально-культурного включения.

Обосновано, что наиболее продуктивной является поэтапная репертуарная стратегия: от образно доступных произведений Чайковского, Майкапара, Кабалевского к более сложным сочинениям Мусоргского, Рахманинова, Скрябина, Прокофьева, Шостаковича и других композиторов. При этом каждое произведение должно сопровождаться культурно-историческим комментарием, интонационно-образным анализом, сопоставлением с китайским художественным опытом, исполнительской практикой и рефлексивным обсуждением.

Таким образом, русская фортепианная музыка выступает педагогически организованным культурным медиатором, обеспечивающим переход китайского студента от внешнего знакомства с иной музыкальной традицией к осмысленному участию в российском профессионально-музыкальном пространстве. В целом фортепианная музыка русских композиторов может рассматриваться как важный ресурс российско-китайского гуманитарного взаимодействия, поскольку она формирует у студентов КНР не только профессиональные навыки, но и способность к глубокому, уважительному и творчески продуктивному диалогу культур.

Список литературы

1. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е., Никольский В.С., Шаброва Н.В. Академическая и социокультурная адаптация студентов // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 9-30.
2. Бабаян И.В., Пашинина Е.И., Чжан Фаншуо. Особенности культурной интеграции китайских студентов музыкантов-исполнителей в российскую образовательную среду // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2024. Т. 24. № 2. С. 163-171.
3. Ван В. «Музыкальный калейдоскоп» в обучении китайских студентов-русистов // Наука и школа. 2018. № 1. С. 40-47.
4. Го Х. О тьюторском сопровождении студентов из КНР в процессе освоения академической музыкальной культуры // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 4-1. С. 121-129.
5. Кашина Н.И., Се Л. Педагогический потенциал детской фортепианной музыки русских композиторов XIX – начала XX веков в формировании у начинающих пианистов Китая пианистических навыков // Педагогическое образование в России. 2022. № 3. С. 86-92.
6. Лу Ю., Люй Н., Сунь Л., Цзэн Ц. Возможности и перспективы интеграции традиций российской фортепианной школы в музыкальное образование Китая // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 6. С. 261-277.
7. Лю М. Педагогические условия освоения студентами КНР творчества русских композиторов в контексте профессиональной музыкально-исторической подготовки педагога-музыканта: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2017. 20 с.
8. Матвеева Л.В., Тагильцева Н.Г., Ян Бо. Трудности китайских студентов в освоении российской методики музыкального образования школьников // Язык и культура. 2021. № 56. С. 179-198.

9. Панова Ж.В., Лю М. Педагогические принципы освоения творчества П.И. Чайковского студентами КНР // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2014. № 12. С. 55-64.

10. Сунь Л., Цзэн Ц. Русская фортепианная музыка конца XIX – начала XX века в репертуаре китайских учащихся-пианистов // Преподаватель XXI век. 2023. № 4-1. С. 214-224.

11. Тржецяк И.А., Карнаухова В.А. Проблемы культурного диалога в процессе обучения музыке студентов из КНР // Вестник музыкальной науки. 2021. Т. 9. № 1. С. 186-196.

12. Чжан Ц., Цыкина Ю.Ю. Роль российской фортепианной школы в развитии китайской пианистической культуры // Сервис plus. 2024. Т. 18. № 2. С. 93-102.

Piano music of Russian composers as a means of cultural adaptation of Chinese students

Jing Qi
Specialist Expert
Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen
Saint Petersburg, Russia
605394926qj@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Zilia M. Yavgildina
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Music Upbringing and Education
Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen
Saint Petersburg, Russia
zilia.javgi@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 13.07.2026
Accepted 23.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.147:78
DOI 10.25726/h4403-7347-1270-d
EDN GWSUKJ
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 relevance of the topic of the article is determined by the intensification of Russian-Chinese educational cooperation and by the need to find pedagogical means that ensure not a formal but a meaningful inclusion of students from the People's Republic of China in the Russian artistic and educational environment. In a music teacher training university, the cultural adaptation of an international student is connected not only with mastering the language of communication and the norms of academic behaviour, but also with mastering the value and meaning space of professional culture. The article reveals the potential of the piano music of Russian composers as a means of cultural adaptation of Chinese students. Particular attention is paid to the specific features of the Chinese educational and performing context, to the differences between the Russian and the Chinese piano traditions, and to the role of the teacher as a mediator between the artistic text and the cultural experience of the student. It is substantiated that the works of P.I. Tchaikovsky, M.P. Mussorgsky, S.V. Rachmaninoff, A.N. Scriabin, S.S. Prokofiev, D.D. Shostakovich, D.B. Kabalevsky, S.M. Maykapar and other

Russian composers can perform an adaptive function provided that there is a stage-by-stage selection of repertoire, a cultural and historical commentary, a comparison of Russian and Chinese intonation and imagery concepts, and the involvement of students in performing and reflective practices. The scientific novelty of the article lies in considering Russian piano music as a pedagogically organised cultural mediator that ensures the transition of a Chinese student from an external acquaintance with a different musical tradition to a meaningful participation in the Russian professional and musical space.

Keywords

cultural adaptation, students from the People's Republic of China, piano music, Russian composers, music teacher education, Russian piano school, intercultural dialogue, repertoire.

References

1. Ambarova P.A., Zborovsky G.E., Nikolsky V.S., Shabrova N.V. Academic and sociocultural adaptation of students // Higher Education in Russia. 2022. Vol. 31. № 12. pp. 9-30.
2. Babayan I.V., Pashinina E.I., Zhang Fangshuo. Features of the cultural integration of Chinese performing music students into the Russian educational environment // Saratov University Bulletin. New Series. Series: Sociology. Politology. 2024. Vol. 24. № 2. pp. 163-171.
3. Wang W. «Musical kaleidoscope» in teaching Chinese students of Russian philology // Science and School. 2018. № 1. pp. 40-47.
4. Guo H. On tutor support for students from the People's Republic of China in the process of mastering academic musical culture // Pedagogical Journal. 2020. Vol. 10. № 4-1. pp. 121-129.
5. Kashina N.I., Xie L. Pedagogical potential of children's piano music by Russian composers of the 19th – early 20th centuries in developing pianistic skills of beginning pianists in China // Pedagogical Education in Russia. 2022. № 3. pp. 86-92.
6. Lu Yu., Lyu N., Sun L., Zeng Ts. Opportunities and prospects for integrating the traditions of the Russian piano school into music education in China // International Centre of Art and Education Bulletin. 2022. № 6. pp. 261-277.
7. Liu M. Pedagogical conditions for mastering the works of Russian composers by students from the People's Republic of China in the context of the professional musical and historical training of a music teacher: diss. ... cand. of pedag. scien. Moscow, 2017. 20 p.
8. Matveeva L.V., Tagiltseva N.G., Yang Bo. Difficulties of Chinese students in mastering the Russian methodology of music education for schoolchildren // Language and Culture. 2021. № 56. pp. 179-198.
9. Panova Zh.V., Liu M. Pedagogical principles of mastering the works of P.I. Tchaikovsky by students from the People's Republic of China // Southern Federal University Bulletin. Pedagogical Sciences. 2014. № 12. pp. 55-64.
10. Sun L., Zeng Ts. Russian piano music of the late 19th – early 20th centuries in the repertoire of Chinese piano students // Teacher XXI Century. 2023. № 4-1. pp. 214-224.
11. Trzhetsyak I.A., Karnaukhova V.A. Problems of cultural dialogue in the process of teaching music to students from the People's Republic of China // Bulletin of Musical Science. 2021. Vol. 9. № 1. pp. 186-196.
12. Zhang Ts., Tsykina Yu.Yu. The role of the Russian piano school in the development of Chinese pianistic culture // Service Plus. 2024. Vol. 18. № 2. pp. 93-102.

Российско-китайское сотрудничество в вокальной педагогике

Цяо Юйцин
Специалист-эксперт
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
1423337939@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.07.2026
Принята 24.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.147:784.9(470+510)
DOI 10.25726/y0841-4003-8853-z
EDN GTQZWW
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

Работа сконцентрирована вокруг того, как сегодня выглядит и в каких направлениях может развиваться сотрудничество России и Китая в сфере вокальной педагогики. Образовательные системы двух стран рассматриваются сквозь призму подготовки профессиональных вокалистов. Такой ракурс позволяет комплексно оценить не только организационную сторону совместных начинаний, но и методические и культурные их измерения. Стоит напомнить, что российская вокальная школа исторически оказала глубокое влияние на становление музыкального образования в Китае. Основное внимание в исследовании уделено механизмам, с помощью которых стыкуются педагогические подходы. Академическая мобильность (обмен студентами и преподавателями) превратилась в решающий фактор, задающий темп обмену опытом и технологиями между странами. Синтезируя изложенные факты, можно заключить, что кооперация в сфере вокального искусства способствует формированию принципиально новой модели музыкального образования. Ее фундамент составляет органичное соединение глубоких академических традиций с передовыми инновационными технологиями, а стержнем становится интенсивное межкультурное взаимодействие, обогащающее обе национальные школы. Как итог, российско-китайский диалог выходит за рамки простого обмена методиками, формируя единое образовательное пространство будущего.

Ключевые слова

вокальная педагогика, музыкальное образование, российско-китайское сотрудничество, вокальное искусство, межкультурное взаимодействие, музыкальные вузы, профессиональная подготовка вокалистов.

Введение

Глобализация образовательного пространства заметно усилила роль международного взаимодействия, особенно в областях, связанных с художественной подготовкой. Для сферы культуры и искусства это взаимодействие уже трудно рассматривать как дополнительный ресурс, скорее, оно становится одним из ключевых условий профессионального становления. Вокальное искусство исторически складывается на пересечении национальных школ, исполнительских традиций и разнообразных педагогических практик, которые не существуют изолированно, а постоянно вступают в диалог друг с другом. И, в этом контексте, российско-китайское сотрудничество в области вокальной

педагогики за последние десятилетия приобрело заметную актуальность. Оно развивается неравномерно, но достаточно последовательно, охватывая широкий спектр форм, от академических обменов, совместных образовательных инициатив и, до научных исследований, в которых опыт циркулирует между странами, порождая новые методические решения.

Однако, несмотря на накопленный массив практик, многие аспекты этого взаимодействия до сих пор остаются концептуально не проработанными. Например, недостаточно выявлены устойчивые модели переноса педагогических технологий, не систематизированы критерии эффективности совместных программ в условиях цифровой трансформации образования.

Именно в точке пересечения традиций, технологических сдвигов и институциональных различий и формируется цель настоящего исследования. Задачи состоят в том, чтобы проследить трансформацию российско-китайского сотрудничества в вокальной педагогике сегодня, отделить устойчивые практики от ситуативных экспериментов и выявить реальные тенденции развития совместных образовательных моделей.

Ответы на эти вопросы позволят не просто зафиксировать текущее состояние дел, но и наметить контуры дальнейшей работы в условиях постоянно меняющейся культурной и цифровой среды, где академическая строгость все чаще проверяется на совместимость с гибкостью новых форматов.

Материалы и методы исследования

В исследованиях недавнего времени все отчетливее звучит мысль о том, что российско-китайское сотрудничество в образовательной сфере оказалось значимым катализатором модернизации музыкального образования в Китае, а вместе с тем, действенным механизмом укрепления гуманитарных связей между двумя странами (Сун, 2021; Шан, 2020). Особый интерес исследователи проявляют к тому, как традиции российской вокальной школы влияют на профессиональное становление китайских студентов, получающих образование как в российских, так и в китайских музыкальных вузах.

Изучение совместных образовательных программ и подготовки вокальных кадров в логике интернационализации высшей школы привлекает внимание целого ряда исследователей, достаточно упомянуть работы Тинтин Чжан (Чжан, 2017), а также Вэньцзин Лю и Сюэтао Цзинь (Лю, 2020). В этих публикациях взаимодействие российских и китайских университетов осмысливается не столько как сумма организационных процедур, сколько как механизм, запускающий академическую мобильность, пересмотр учебных планов и, что, пожалуй, важнее, формирование межкультурной образовательной среды. К близким выводам, но с акцентом на содержании самих вокальных курсов, приходят Ляоянь Чжан (Чжан, 2022) и О.А. Теряева, совместно с А.А. Шалаевой (Теряева, 2024).

Здесь стоит обратиться к работам, вскрывающим исторические пласты российско-китайского музыкального взаимодействия, прежде всего к исследованиям Хань Сунь (Сунь, 2022), совместной публикации Хань Сунь и Хунцзюнь Ван (Сунь, 2021), а также к труду Юйцзюня Фэн (Фэн, 2023).

Не менее остро стоит вопрос о том, как именно должны трансформироваться практикоориентированные компоненты музыкального образования. На это указывают работы Цзе Ю (Ю, 2023), Цзюань Жэнь и Хайбина Чжан (Жэнь, 2023), а также коллективная публикация А.О. Аверьянова, В.А. Гуртова, Д.Н. Семенова и В.И. Круглова (Аверьянов, 2021). В них прослеживается отчетливое стремление уйти от риторики общих призывов к модернизации и зафиксировать конкретные направления обновления.

При всем обилии публикаций, затрагивающих разные грани российско-китайского партнерства в музыкальном образовании, целый ряд сюжетов все еще остается на периферии исследовательского внимания.

Методологическая база исследования формировалась с опорой как на общенаучные, так и на специальные методы анализа, что позволило рассмотреть российско-китайское взаимодействие в области вокальной педагогики не изолированно, а в широком образовательном и культурном контексте.

Одним из ключевых инструментов исследования стал сравнительно-сопоставительный метод. Сопоставление двух систем позволило определить зоны их взаимного влияния, а также обозначить направления, в которых интеграция образовательных практик оказывается наиболее перспективной. Не

менее значимым оказался историко-культурный подход. Через анализ различных этапов становления российско-китайских музыкальных контактов удалось проследить, каким образом русская вокальная школа воздействовала на формирование музыкального образования в Китае и как менялся характер этого влияния в разные периоды.

Исследование также опиралось на системный подход, в рамках которого российско-китайское сотрудничество рассматривалось как многоуровневая структура, объединяющая организационные, методические, культурные и образовательные компоненты. На завершающем этапе использовались методы научного обобщения и интерпретации результатов.

Результаты и обсуждение

К 2026 году сотрудничество России и Китая в сфере вокальной педагогики заметно изменилось по своей сути. Если раньше оно в основном сводилось к организационным связям и обменам, то теперь речь идет о настоящей методологической интеграции. Сейчас мы наблюдаем уже не просто параллельное существование двух образовательных систем, а активное создание общих моделей обучения, где органично сплетаются богатые исполнительские традиции обеих стран, современные цифровые технологии и глубокий межкультурный педагогический диалог.

Китайские исследователи и педагоги по-прежнему высоко ценят российскую вокальную школу как образец системного подхода. Они отмечают, как в ней удачно сочетается крепкая техническая основа с искренней художественной и эмоциональной глубиной исполнения. Это мнение регулярно звучит в работах современных китайских авторов (Чжан, 2022). В то же время китайская система музыкального образования сама по себе показала удивительную гибкость и способность быстро адаптироваться, особенно ярко это проявилось после пандемии при перестройке всего образовательного пространства. Конечно, именно пандемия COVID-19, как точно подметил Лицюань Сун, стала главным катализатором этих перемен (Сун, 2021). Вынужденный переход на дистанционные и смешанные форматы не просто спас образовательный процесс от коллапса, но и заложил основу для качественного обновления методик. Внедрение новых инструментов привело к заметному сдвигу в образовательном процессе. Студенты стали более самостоятельными, у них сформировались устойчивые навыки самоконтроля, а сам исполнительский процесс начал осмысляться на более рефлексивном уровне. Асинхронный формат, в частности, позволил уйти от жесткого графика, дав возможность каждому обучающемуся работать в собственном темпе.

Полученные результаты не дают оснований говорить о том, что цифровизация вокального образования привела к пересмотру базовых принципов российской вокальной школы. Скорее, наблюдается обратное: именно устойчивые элементы этой традиции, т. е. внимательная работа с дыханием, формирование опоры звука, развитие резонаторной системы и углубленная художественная интерпретация, – оказываются наиболее значимыми в условиях дистанционного формата. Такая ситуация позволяет говорить о внутренней гибкости методики, которая, сталкиваясь с технологическими сдвигами, не утрачивает профессиональной целостности. В этом контексте показательно замечание исследователей. Они обращают внимание на принципиальное для российской школы соединение технического и художественного начал (Теряева, 2024).

В китайских музыкальных вузах постепенно усиливается интерес к культурологическому измерению вокальной подготовки. Как отмечают Чан Хэ, Чуньлинь У и Л.В. Ясинских (Хэ, 2024), обучение китайских студентов в российских учреждениях все чаще выходит за рамки технического освоения вокала. В фокусе оказывается более широкий контекст, что ощутимо при обращении к русскому вокальному репертуару.

Подобные сдвиги фиксируются в исследовании Синьжуй Юань и Р.Н. Слонимской (Юань, 2023), в котором подчеркивается необходимость выхода за пределы узкопрофессиональной подготовки и перехода к более целостному пониманию формирования вокалиста как артиста. Поэтому, отдельного внимания заслуживают изменения в понимании роли студента. Если ранее в китайской вокальной педагогике доминировала модель, ориентированная на точное воспроизведение преподавательских установок, то в последние годы заметно смещение акцента в сторону самостоятельности обучающихся.

Если обращаться к эмпирическим материалам, зафиксированным в ходе анализа, то картина российско-китайского взаимодействия в сфере вокальной педагогики предстанет не как набор разовых проектов, а как процесс, постепенно меняющий саму ткань региональных культурных пространств (Ван, 2025). В бассейне Амура и сопредельных районах Хэйлунцзяна художественные обмены уже успели породить устойчивую трансграничную среду (Чжан, 2023). Харбин здесь выступает скорее историческим узлом, чем географической точкой: вокальная традиция давно перестала строиться на жестком противопоставлении «своего» и «чужого», а исполнительские школы разных народов начали работать как взаимодополняющие слои. Подобная логика обогащения прослеживается уже на уровне учебных практик, хотя институционально она еще не везде закреплена.

Влияние русской вокальной школы на Харбин началось еще в первой половине прошлого столетия (Сунь, 2022; Сунь, 2021). Эмигрантские круги, гастролирующие педагоги, ранние попытки систематизации бельканто – все это постепенно формировало инфраструктуру, которую сегодня лишь адаптируют к новым условиям. По сути, нынешнее институционализированное сотрудничество продолжает ту же линию, только теперь она проходит через официальные межвузовские соглашения и совместные программы, что, разумеется, меняет масштаб, но не суть культурного диалога.

При этом организационная сторона обучения остается, возможно, самым уязвимым местом совместных инициатив. Одним из заметных результатов исследования оказалось явное усиление практикоориентированного вектора в подготовке вокалистов. Китайская система музыкального образования сегодня все настойчивее ищет точки соприкосновения между академической фундаментальностью и исполнительской практикой (Ю, 2023). Российское влияние здесь проявилось довольно конкретно: через расширение сценической подготовки, регулярное вовлечение студентов в концертную деятельность, мастер-классы и международные конкурсы.

Вместе с тем необходимо определить и серьезные сложности, сопровождающие российско-китайское сотрудничество в сфере вокальной педагогики. Наиболее устойчивой из них остается языковой барьер, ведь даже при ярких исполнительских данных недостаточная языковая подготовка существенно ограничивает эффективность обучения (Жэнь, 2023). Об этом пишет и Шан Хунцзянь (Шан, 2020), рассматривая языковые обмены как важный элемент гуманитарной стратегии двух стран.

Работающие в Китае российские преподаватели заметно активнее осваивают цифровые образовательные платформы, гибкие формы коммуникации и междисциплинарные методики. Подобный вектор вполне укладывается в более широкую логику трансформации международного гуманитарного сотрудничества, описанную в свое время А.В. Кортуновым (Кортунов, 2007).

По результатам анализа можно проследить, что российско-китайское сотрудничество запускает формирование у студентов иной образовательной идентичности. Обучающиеся все чаще ощущают себя не просто носителями конкретной национальной школы (Цюань, 2025), а участниками международного профессионального сообщества. Современный российско-китайский вокальный обмен постепенно выстраивает устойчивую систему профессиональных и культурных связей, которая уже не сводится к краткосрочным образовательным программам.

Стратегическая значимость музыкальных обменов в контексте инициативы «Пояс и путь» неуклонно возрастает (Фэн, 2021; Чжао, 2021). В этом свете российско-китайское сотрудничество в сфере музыкального образования приобретает черты не ситуативного, а стратегически выверенного вектора международного развития, рассчитанного на длительную перспективу.

В последние годы исследователи фиксируют явный сдвиг в сторону синтеза воспитательных и художественно-эстетических компонентов (Сун, 2025). Совместные образовательные форматы должны выходить за рамки узкопрофессиональной подготовки, закладывая в студентах прочный фундамент ценностных и культурных установок (Лю, 2020). Для вокалиста этот аспект имеет первостепенное значение, ведь его искусство неразрывно связано с эмоциональным интеллектом, сценической этикой и целостным художественным мировоззрением. Неудивительно, что современные российско-китайские образовательные программы все активнее насыщаются курсами по истории музыкальной культуры, сценическому движению, актерскому мастерству и межкультурной коммуникации, формируя многосторонний профиль специалиста. Движущей силой этого процесса выступает и государственная

политика интернационализации образования. По наблюдениям А.О. Аверьянова и его соавторов, вектор экспорта российского образования сегодня четко сфокусирован на требованиях глобального рынка труда и укреплении гуманитарного влияния страны (Аверьянов, 2021). Китайские студенты, получающие вокальное образование в России, становятся непосредственными участниками этого масштабного проекта. При этом отечественные музыкальные вузы ставят перед собой задачу не просто увеличить набор иностранных учащихся, но выстроить с китайскими партнерами прочные научно-образовательные мосты. Такая сложная работа реализуется через создание совместных программ, реализацию исследовательских проектов и запуск культурных инициатив, что формирует единое образовательное пространство.

Выводы и заключение

Исследование позволяет сделать вывод о том, что сегодня сотрудничество России и Китая в сфере вокальной педагогики становится одним из наиболее значимых направлений международного гуманитарного взаимодействия. Подобное партнерство заметно влияет на развитие музыкального образования в обеих странах. Фактически, формируется новая модель подготовки вокалистов, более гибкая, практико-ориентированная и отвечающая требованиям современного мирового образовательного пространства.

Российская вокальная школа продолжает сохранять репутацию системы с сильной фундаментальной базой, где особое значение придается последовательности профессионального обучения, художественной выразительности и эмоциональной глубине исполнительского искусства. Китайская модель, в свою очередь, отличается высокой скоростью обновления, вниманием к современным образовательным технологиям и стремлением к активному международному сотрудничеству. Именно в процессе взаимодействия этих двух подходов постепенно складывается новая современная концепция вокальной педагогики.

В текущих реалиях особую актуальность приобретает развитие совместных образовательных инициатив и академической мобильности как для студентов, так и для преподавателей.

Проведенный анализ, вместе с тем, обнажил целый ряд узких мест, замалчивать которые было бы недальновидно. Языковые и культурные барьеры, расхождения педагогических традиций, крайняя неоднородность стартовой подготовки студентов, прибывающих по обменным программам, и откровенно слабая проработка организационно-методической базы.

Едва ли можно рассчитывать на качественный сдвиг, если не заниматься целенаправленно межкультурной компетентностью, причем одновременно и у преподавателей, и у студентов. Расширение практикоориентированных форматов (от лабораторий и мастер-классов до совместных оперных постановок) способно отчасти снять напряжение, порожденное разностью методических школ. Параллельно требует форсированного внимания языковая подготовка.

Само же российско-китайское сотрудничество в сфере вокальной педагогики, безусловно, принадлежит к числу наиболее перспективных направлений развития современного музыкального образования. Его научный, культурный и собственно образовательный потенциал выходит далеко за рамки простого повышения качества подготовки вокальных кадров. В перспективе, такое сотрудничество способно стать одним из несущих элементов гуманитарного сближения двух стран. Оно формирует общее культурное пространство, в котором взаимное уважение к национальным школам переплетается с интенсивным профессиональным обменом и живым творческим соавторством.

Список литературы

1. Аверьянов А.О., Гуртов В.А., Семенов Д.Н., Круглов В.И. Развитие экспорта российского образования: ориентация на потребность национальных рынков труда // Высшее образование в России. 2021. № 4. С. 9-21.
2. Ван Ч. Сравнительный анализ российской и китайской систем высшего музыкально-педагогического образования // Культура мира. 2025. Т. 13. № 4 (47). С. 164-171.

3. Жэнь Цз., Чжан Х. Подготовка бакалавров музыковедения в Китае с точки зрения текущей системы образования // Дом драмы. 2023. № 11. С. 52-54.
4. Кортунов А.В. Новая модель международного сотрудничества в сфере общественных и гуманитарных наук // Управление наукой и наукометрия. 2007. Т. 2. Вып. 2. С. 107-114.
5. Лю В., Цзинь С. Исследование воспитательной работы в системе китайско-иностранного совместного образования // Высшее образование Китая. 2020. № 11. С. 62-64.
6. Сун Л. Исследование новых путей китайско-российского сотрудничества в сфере образования в постпандемический период: на примере Харбинской консерватории // Художественное образование. 2021. № 2. С. 17-20.
7. Сун С. Музыкальное образование в контексте китайско-российского сотрудничества: о динамике взаимодействия и развития // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 4 (113). С. 272-275.
8. Сунь Х. Распространение и влияние русского вокального искусства в Харбине в начальный период (1898-1932): дис. ... магистра. Харбинская консерватория. Харбин, 2022.
9. Сунь Х., Ван Х. Распространение и влияние русского бельканто в Харбине в начале XX века – анализ в аспекте культурной коммуникации // Вестник Хэйхэского университета. 2021. № 7. С. 165-166.
10. Теряева О.А., Шалаева А.А. Отличительные особенности систем вокального образования в Китае и России // Высшее образование сегодня. 2024. № 4.
11. Фэн И. Практическое значение китайско-российских музыкальных культурных обменов в провинции Хэйлунцзян в контексте инициативы «Пояс и путь» // Дом театра. 2021. № 14. С. 71-72.
12. Фэн Ю. Обсуждение культурных отношений Китая и Советского Союза в период «медового месяца» – после прочтения «Сборника архивных документов о китайско-советских культурных отношениях (1949-1960 гг.)» // Архивы Китая. 2023. № 2. С. 41-47. documents on Sino-Soviet cultural relations (1949-1960) // China Archives. 2023. № 2. pp. 41-47.
13. Хэ Ч., У Ч., Ясинских Л.В. Культурологический подход в вокальной подготовке китайских студентов в музыкальных вузах России // Педагогическое образование в России. 2024. № 6. С. 232-239.
14. Цюань Х., Дэн Цз. Российско-китайский вокальный обмен: историческое исследование и анализ особенностей // Восточный форум. 2025. Т. 42. № 4. С. 23-28.
15. Чжан Б. Влияние российско-китайского художественного обмена на вокальное образование в бассейне реки Амур (Хэйлунцзян) // Художественное образование. 2023. № 10. С. 89-92.
16. Чжан Л. Исследование реформы вокальных курсов по специальности «Музыкальное искусство» в рамках китайско-российского сотрудничества // Художественная оценка. 2022. № 14. С. 93-96.
17. Чжан Т. О совместной модели подготовки кадров в области вокального образования в российских и китайских вузах и ее практике // Художественное образование. 2017. № Z4. С. 57-58.
18. Чжао Х., Лю Д. Краткий анализ роли китайско-российских музыкальных обменов в инициативе «Пояс и путь» // Дом театра. 2021. № 7. С. 76-77.
19. Шан Х. Исторический процесс, эволюционные закономерности и стратегии развития китайско-российского культурного и художественного обмена // Сто школ искусств. 2020. № 6. С. 42-46.
20. Ю Цз. Построение практикоориентированной системы преподавания музыкального искусства в высших учебных заведениях Китая // Журнал Хунаньского университета науки и технологий. 2023. № 44 (5). С. 110-113.
21. Юань С., Слонимская Р.Н. Система профессиональной учебной программы по вокалу в университетах Китая // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. 2023. № 2. С. 172-182.

Russian Chinese cooperation in vocal pedagogy

Qiao Yuqing
Specialist Expert
Herzen State Pedagogical University of Russia
St. Petersburg, Russia
1423337939@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.07.2026
Accepted 24.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.147:784.9(470+510)
DOI 10.25726/y0841-4003-8853-z
EDN GTQZWW
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 focus of this work is an analysis of the current state and promising vectors of development of cooperation between Russia and China in the field of vocal pedagogy. The interaction of the educational systems of the two countries is viewed through the prism of the training of professional vocalists, which makes it possible to comprehensively assess not only the organizational, but also the methodological, as well as cultural parameters of joint initiatives. It is noteworthy that the Russian vocal school has historically had a significant impact on the development of musical education in China. Within the framework of the research, special attention is paid to the mechanisms of integration of pedagogical approaches, which is revealed through such areas as the introduction of practice-oriented learning models, active digitalization of the educational process and the strengthening of intercultural communication. In addition, the expansion of academic mobility of students and teachers is a key factor ensuring the dynamic exchange of experience and technology between countries. Synthesizing the above facts, we can conclude that cooperation in the field of vocal art contributes to the formation of a fundamentally new model of music education. Its foundation is an organic combination of deep academic traditions with advanced innovative technologies, and the core is intensive intercultural interaction that enriches both national schools. As a result, the Russian Chinese dialogue goes beyond the simple exchange of methods, forming a single educational space of the future.

Keywords

vocal pedagogy, musical education, Russian Chinese cooperation, vocal art, intercultural interaction, musical universities, professional training of vocalists.

References

1. Averyanov A.O., Gurtov V.A., Semenov D.N., Kruglov V.I. Development of Russian education export: orientation to the needs of national labor markets // Higher Education in Russia. 2021. № 4. pp. 9-21.
2. Wang Ch. Comparative analysis of Russian and Chinese systems of higher music-pedagogical education // Culture of the World. 2025. Vol. 13. № 4 (47). pp. 164-171.
3. Ren J., Zhang H. Talent cultivation in musicology major at normal universities from the perspective of teacher education // Contemporary Music. 2023. № 11. pp. 52-54.
4. Kortunov A.V. New model of international cooperation in the field of social sciences and humanities // Science Governance and Scientometrics. 2007. Vol. 2. № 2. pp. 107-114.

5. Liu W., Jin X. Research on «Lide Shuren» (moral and talent cultivation) education in Sino-foreign cooperative education // China Higher Education. 2020. № 11. pp. 62-64.
6. Song L. Exploration of new paths for Sino-Russian cooperative education in the post-pandemic era: taking Harbin Conservatory of Music as an example // Art Education. 2021. № 2. pp. 17-20.
7. Song X. Music education in the context of Sino-Russian cooperation: on the dynamics of interaction and development // World of Science, Culture and Education. 2025. № 4 (113). pp. 272-275.
8. Sun H. The dissemination and influence of Russian vocal art in early Harbin (1898-1932) // Master's thesis. Harbin Conservatory of Music, 2022.
9. Sun H., Wang H. The dissemination and influence of Russian bel canto art in Harbin in the early 20th century: an analysis from the perspective of cultural communication // Heihe University Bulletin. 2021. № 7. pp. 165-166.
10. Teryaeva O.A., Shalaeva A.A. Distinctive features of vocal education systems in China and Russia // Higher Education Today. 2024. № 4.
11. Feng Y. The practical significance of Sino-Russian music cultural exchange in Heilongjiang Province under the background of the «Belt and Road» // Home of Drama. 2021. № 14. pp. 71-72.
12. Feng Yu. On Sino-Soviet cultural relations during the «honeymoon period»: a review of the compilation of archival documents on Sino-Soviet cultural relations (1949-1960) // China Archives. 2023. № 2. pp. 41-47.
13. He Chang, Wu Chunlin, Yasinskikh L.V. Culturological approach in vocal training of Chinese students in Russian music universities // Pedagogical Education in Russia. 2024. № 6. pp. 232-239.
14. Quan Hui, Deng Zijian. Vocal art exchange between China and Russia: historical exploration and characteristic analysis // Dongjiang Journal. 2025. Vol. 42. № 4. pp. 23-28.
15. Zhang Beibei. The influence of Sino-Russian art exchange on vocal teaching in the Heilongjiang River basin // Art Education. 2023. № 10. pp. 89-92.
16. Zhang Liaoyan. Research on vocal curriculum reform for musicology major in Sino-Russian cooperative education // Art Evaluation. 2022. № 14. pp. 93-96.
17. Zhang Tingting. On the joint talent cultivation model and practice of vocal music education in Sino-Russian universities // Art Education. 2017. № Z4. pp. 57-58.
18. Zhao He, Liu Di. A brief analysis of the role of Sino-Russian music exchange on the «Belt and Road» // Home of Drama. 2021. № 7. pp. 76-77.
19. Shan Hongjian. Historical process, evolutionary laws and development strategies of Sino-Russian cultural and artistic exchange // Hundred Schools in Arts. 2020. № 6. pp. 42-46.
20. Yu Jie. Construction of a practical music teaching system in normal universities aimed at cultivating application-oriented talents // Journal of Hunan University of Science and Engineering. 2023. Vol. 44. № 5. pp. 110-113.
21. Yuan Xinrui, Slonimskaya R.N. The system of professional curriculum in vocal in Chinese universities // Education and Upbringing of Preschoolers, Schoolchildren and Youth: Theory and Practice. 2023. № 2. pp. 172-182.

Критерии и инструменты оценивания ансамблевого исполнительства на духовых инструментах в китайском высшем музыкальном образовании: межкультурная специфика

Цзэянь Ван
Специалист-эксперт
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
wang@herzen.spb.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 16.07.2026
Принята 18.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/d1705-9178-9963-z
EDN FSNXAE
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Оценивание ансамблевого исполнительства на духовых инструментах в высшей музыкальной школе Китая опирается на две разнородные традиции – европейскую академическую с её аналитической, покритериальной логикой и китайскую педагогическую культуру с преобладанием целостной наставнической оценки, ориентированной на коллективный результат. Совмещение традиций порождает разрыв между декларируемыми критериями и реально применяемым инструментарием, особенно заметный при переходе от сольной оценки к ансамблевой. Выстроена критериально-инструментальная модель оценивания духового ансамбля, в которой ансамблевоспецифичные критерии – интонационное согласование строя, метроритмическая синхронизация, динамический баланс, артикуляционно-штриховая согласованность, агогическое единство, тембровая слитность, невербально-коммуникативная координация – отделены от критериев индивидуального исполнительства и соотнесены с диагностическим инструментарием. Предложена типология точек межкультурной адаптации, в которых европейская покритериальная схема расходится с китайской практикой оценивания. Сопоставление показывает, что ансамблевая оценка не сводится к суммированию индивидуальных показателей участников: качество совместного звучания задаётся согласованием параметров и требует отдельного диагностического аппарата. Межкультурная специфика оценивания коренится не в наборе критериев как таковом, а в способе их предъявления и в удельном весе коллективного и индивидуального компонентов, что смещает акцент с ранжирования участников на диагностику согласованности ансамбля.

Ключевые слова

музыкальное образование Китая, ансамблевое исполнительство, духовые инструменты, критерии оценивания, инструменты оценивания, межкультурная специфика, высшая музыкальная школа, диагностика исполнительства.

Введение

Ансамблевая игра на духовых инструментах занимает в учебных планах китайских консерваторий и музыкально-педагогических вузов заметное место, однако система её оценивания сложилась позже, чем аппарат оценки сольного исполнительства, и во многом унаследовала его логику. М. Чжан (Чжан, 2021), описывая современное состояние вузовского обучения по классу ансамбля

духовых, фиксирует расхождение: программные требования формулируются через сольные параметры – чистоту интонации, беглость пассажной техники, качество звука отдельного исполнителя, – тогда как собственно ансамблевые характеристики совместного звучания остаются вне формализованной оценки. Разрыв между тем, что заявлено в критериях, и тем, что реально измеряется на экзамене, очерчивает проблемное поле работы. Отдельный узел составляет то, что ансамбль духовых редко звучит изолированно: он входит в оркестровую и камерную практику, и оценка его качества смыкается с оценкой оркестровой дисциплины, где согласование строя и атаки поверяется дирижёрским жестом.

Высшее музыкальное образование Китая складывалось в тесном взаимодействии с европейской академической школой, но усваивало её избирательно. Оценочные процедуры – экзамен, балльная шкала, покритериальная ведомость – заимствованы у консерваторской модели, восходящей к европейской традиции, при этом сама культура педагогического взаимодействия сохранила черты наставнического обучения, где оценка растворена в длительном показе и подражании и не вынесена в отдельный формализованный акт. Б. Чжэн и Л.А. Касиманова (Чжэн, 2022), разбирая критерии сформированности музыкальной культуры студентов китайских вузов, показывают, что критериальный аппарат, перенесённый из иной образовательной среды, приживается неравномерно: аналитические, поддающиеся расчленению параметры принимаются, а целостные, интуитивно оцениваемые качества совместной игры сопротивляются формализации. Расхождение усиливается спецификой самих духовых, где высота звука подвижна и зависит от амбушюра, скорости воздушной струи и температуры инструмента, из-за чего интонация в ансамбле требует постоянного взаимного подстраивания, плохо описываемого одной цифрой в ведомости.

Ц. Ван (Ван, 2025) связывает с ансамблевым исполнением на духовых формирование межкультурной компетенции, но вопрос о том, по каким критериям и какими инструментами измерять само ансамблевое качество, в этой оптике остаётся открытым. Специализированная литература пока не предлагает согласованного набора критериев именно для ансамблевого духового исполнительства в условиях китайской высшей школы; преобладают параметры, унаследованные от сольного экзамена. Оценочные признаки совместной игры перечисляются описательно, без разведения того, что относится к каждому участнику по отдельности, и того, что рождается только в согласовании партий. Позиция, при которой ансамблевая отметка складывается как среднее индивидуальных, представляется дискуссионной: она оставляет неизмеренным строй, баланс и синхронность, ради которых состав и собирается.

Отсюда цель – выстроить критериально-инструментальную модель оценивания духового ансамбля, где ансамблевоспецифичные признаки отделены от индивидуальных и соотнесены с диагностическим инструментарием, а расхождения между европейской покритериальной схемой и китайской практикой предъявлены как упорядоченная типология точек адаптации. Научная новизна – в разведении двух уровней оценки, индивидуального и собственно ансамблевого, в систематизации ансамблевых критериев по типу согласования и в описании механизма, которым межкультурная специфика перестраивает не столько состав критериев, сколько способ их применения.

Материалы и методы исследования

Работа опирается на сопоставительный анализ двух оценочных традиций, европейской академической и китайской педагогической, применительно к узкому предмету – ансамблевой игре на духовых инструментах в высшей школе. Ведущие приёмы – систематизация оценочных признаков, их классификация по функциональным основаниям, структурно-функциональный анализ ансамблевого звучания как объекта оценки и моделирование критериально-инструментального аппарата. Метод аналогий привлечён для переноса отдельных диагностических решений из смежной практики хорового и оркестрового строя на духовой ансамбль. Понятийно-категориальный анализ применён к терминам «критерий», «показатель», «инструмент оценивания», которые в музыкально-педагогических текстах нередко употребляются как взаимозаменяемые, что размывает диагностику; здесь критерий понимается как основание суждения о качестве, показатель – как наблюдаемый признак, по которому критерий распознаётся, инструмент – как процедура получения этого признака.

Материалом служат описания оценочных практик в русскоязычных публикациях о музыкальном образовании Китая, характеристики учебного и конкурсного репертуара, а также сведения о подготовке духовиков в китайской и российской традициях. М.С. Коняхина (Коняхина, 2024) описывает технологические приёмы восприятия музыкальных произведений в подготовке студентов из Китая, что даёт опору для различения перцептивного и исполнительского слоёв оценки: слышимое качество согласования и владение приёмом его достижения диагностируются по-разному. Верхняя граница привлекаемого материала доведена до 2025-2026 годов; приоритет отдан работам последних лет, отражающим действующее состояние вузовской практики.

Материал неоднороден по глубине проработки. Часть источников описывает оценивание сольной игры, и ансамблевые признаки приходится реконструировать из смежных характеристик. При систематизации спорный признак отнесён к ансамблевому уровню только при наличии прямого указания на согласование партий; там, где такое указание отсутствует, признак оставлен в индивидуальном слое, чтобы не завышать объём ансамблевой сетки за счёт заимствованных сольных параметров. Признаки, встречающиеся в источниках под общим словом «ансамблевость», при систематизации разнесены по семи функциональным группам, что снимает смешение разнородных явлений строя, ритма и координации под одним ярлыком.

Результаты и обсуждение

Ансамблевое исполнительство на духовых предъявляет к оценке требования, которых сольная игра не порождает. Точность собственной интонации у духовика поверяется строем инструмента и слухом, но в ансамбле к ней добавляется согласование строя между партиями, чувствительное к прогреву инструмента, амбушюрной усталости и выбору аппликатуры для «неудобных» звуков. Ю. Нин (Нин, 2024) рассматривает духовое ансамблевое музицирование как средство формирования музыкальной культуры студента и выделяет в нём коллективно-коммуникативный пласт, не сводимый к сумме индивидуальных умений. Наблюдение существенно для оценки: если ансамблевое качество рождается в согласовании, то и измеряться оно должно на уровне согласования, вне отрыва отдельного пульта от целого.

Разграничение критерия, показателя и инструмента, оговорённое в методах, проясняет источник путаницы. Согласование строя выступает критерием; наблюдаемым показателем служит биение унисона и подстройка терции в вертикали; инструментом оказывается либо слуховая экспертная оценка, либо анализ записи. Коллективно-коммуникативный пласт совместной игры нередко описывается как критерий, тогда диагностический показатель и процедура его снятия остаются вне рассмотрения, и именно этот разрыв между критерием и инструментом наследует вузовская практика, перенося на ансамбль ведомость, приспособленную под сольные признаки.

Динамический баланс на духовых осложнён неодинаковой природой инструментов состава. Медные в forte перекрывают деревянные без усилия, деревянные в piano теряют опору звука и интонацию, из-за чего ровный баланс держится в узком динамическом коридоре и требует террасного, ступенчатого распределения громкостей между планами. В однородном составе, собранном из инструментов одного семейства, задача баланса упрощается и смещается к выравниванию тембра; в смешанном составе она усложняется соотнесением разнородных красок и выходит на первый план при оценке слитности. Оценка баланса потому опирается на слушание из зала, где смешиваются прямой и отражённый звук, и репетиционный контроль баланса по записи из точки слушателя даёт результат, расходящийся с ощущением самих исполнителей внутри состава.

Устойчивые технические особенности китайских студентов-духовиков – постановку дыхания, амбушюр, характер атаки языком – разбирает С. Ван (Ван, 2024а) в связи с индивидуальным подходом к коррекции исполнительских качеств в музыкально-педагогическом вузе. В ансамбле те же особенности получают дополнительное измерение: значима их согласованность между исполнителями поверх соответствия норме у каждого. Разная длина и жёсткость атаки у двух исполнителей, играющих в унисон, слышна как размытое вступление даже при безупречной индивидуальной технике каждого. Сопоставление становления профессионального музыкального образования Китая с российской

традицией (Ван, 2024б) показывает, что российская школа передала китайской развитый аппарат покритериальной оценки, однако ансамблевая его часть осталась менее разработанной, и класс духового ансамбля до сих пор оценивается по инструментарию, выросшему из сольного экзамена.

Несовпадение оценочных ожиданий фиксирует Ц. Лю (Лю, 2025), описывая специфику формирования музыкально-исполнительской культуры иностранных студентов: пришедший из одной культуры студент считывает критерии иначе, чем их вкладывает педагог другой традиции. С.И. Ключко (Ключко, 2024) переводит наблюдение в плоскость межкультурной коммуникации и показывает, что расхождение оценочных кодов затрудняет не только обучение, но и объективацию результата: одно и то же исполнение получает разную интерпретацию в зависимости от того, какая шкала – аналитическая или целостная – принята за основу. Для ансамбля это означает, что даже согласие о звучании не гарантирует согласия об отметке, пока не оговорено, какие признаки согласования учитываются и с каким весом.

Конкурсно-концертное измерение оценки раскрывают В. Цзян и В. Чжао (Цзян, 2022): разбор репертуара для духовых в исполнительском искусстве КНР обнаруживает, что конкурсная планка задаёт де-факто действующие критерии, часто более требовательные и более ансамблевые, чем экзаменационные ведомости, поскольку жюри слышит совместное звучание целиком и штрафует за рассогласование напрямую. На материале обучения игре на кларнете Ж. Пан и Х. Чэнь (Пан, 2024) описывают связку «учебный класс – концертная эстрада», в которой оценка смещается от формальной отметки к слуховой экспертизе педагога и публики. Историческую глубину практике придаёт работа С.А. Айзенштадта и Ши Сюйцзэ (Айзенштадт, 2024) о роли духовиков Харбинского симфонического оркестра в становлении китайского исполнительства на духовых, где показано, что оркестрово-ансамблевая культура складывалась раньше и плотнее, чем её теоретическое осмысление, и практический навык совместной игры опережал появление критериев его оценки.

Национально-специфический слой оценки прослеживается там, где европейский инструмент обрастает местной исполнительской нормой. Ц. Дин (Дин, 2025) на примере трубы в Китае описывает диалог традиций и становление национальной специфики: пришедший из европейской практики инструмент получил исполнительские приёмы, идущие от интонирования традиционной мелодики, которые оценочный аппарат учитывает слабо. Ш. Го (Го, 2024) помещает китайские традиционные духовые в контекст европейских академических жанров и фиксирует встречное движение – адаптацию академической рамки к национальному инструментарию, при которой привычные представления о «правильном» тембре и штрихе перестают работать как универсальная норма. Т. Сун (Сун, 2026), обобщая развитие исполнительской культуры инструменталистов в вузах Китая, помещает оценивание в широкую рамку профессионального становления, где отметка – лишь один из регуляторов, действующий рядом с репетиционной обратной связью и самонаблюдением.

Собранные наблюдения складываются в исходное различение двух оценочных традиций. Их удобно свести в сопоставительную форму по ключевым параметрам процедуры (табл. 1).

Таблица 1. Сопоставление европейской академической и китайской педагогической традиций оценивания

Параметр процедуры	Европейская академическая традиция	Китайская педагогическая традиция
Объект оценки	Расчленённый набор параметров исполнения, оцениваемых по отдельности	Целостное впечатление от игры, слабо расчленяемое на признаки
Ведущая логика	Аналитическая: балл выводится из частных оценок по критериям	Синтетическая: балл рождается из общего слухового суждения наставника
Форма процедуры	Разовый экзамен, зафиксированная ведомость с дескрипторами	Непрерывное сопровождение, оценка распределена по репетициям и показам

Индивидуальное и коллективное	Акцент на измеримом вкладе отдельного исполнителя	Акцент на встроенности исполнителя в общий результат группы
Характер обратной связи	Вербально-описательная, привязанная к пунктам критериальной шкалы	Демонстрационно-подражательная, через показ верного образца
Отношение к формализации	Критерии выносятся вовне и предъявляются студенту заранее	Критерии остаются в опыте педагога и раскрываются по ходу обучения

Источник: составлено автором.

Разведение по параметрам показывает, что традиции расходятся прежде всего в устройстве самой процедуры при близких требованиях к звуку. Аналитическая шкала предъявляет студенту критерии заранее и приучает мыслить исполнение как сумму контролируемых параметров; синтетическое суждение наставника держит критерии в свёрнутом виде и передаёт их через показ. Для сольной игры расхождение сглаживается: обе традиции в итоге поверяют одно и то же – чистоту, ровность, выразительность отдельной партии. В ансамбле оно обостряется, поскольку аналитическая шкала легко расчленяет индивидуальные вклады, но с трудом схватывает то, что возникает между партиями и не принадлежит ни одному исполнителю в отдельности.

Отсюда следует рабочее допущение: ансамблевоспецифичные признаки нужно выделить в отдельный слой оценки и описать как параметры согласования. Согласование строя, синхронизация во времени, баланс громкостей, единство штриха и агогики, слитность тембра, невербальная координация участников существуют только как отношение между партиями и исчезают при оценке пульта в отрыве от целого. Показательна разница в происхождении этих признаков: часть их знакома по сольной работе и переносится в ансамбль с поправкой на согласование, часть возникает исключительно в совместной игре и в сольной практике не имеет прообраза. Систематизация признаков по функциональным основаниям даёт критериальную сетку ансамблевого уровня (табл. 2).

Таблица 2. Критерии оценивания ансамблевого исполнительства на духовых инструментах

Группа критериев	Признак согласования	Что оценивается на ансамблевом уровне
Звуковысотно-интонационный	Согласование строя между партиями	Чистота вертикали и совместное подстраивание строя при смене регистра, динамики и прогрева инструмента
Метроритмический	Синхронизация атак и снятий	Совпадение точек вступления и окончания звука, единство пульсации и ритмической детали
Динамико-балансовый	Баланс громкостей и звуковых планов	Соотношение партий по силе звука, различение переднего и фонового планов, уступание солисту
Артикуляционно-штриховой	Единство штриха и характера атаки языком	Совпадение способа звукоизвлечения, длины и окраски штриха у одинаковых по функции партий
Агогико-темповый	Единство агогики и дыхания фразы	Согласованность отклонений темпа, общее дыхание при цезурах, совместное ведение и завершение фразы
Тембро-фактурный	Слитность и выстраивание тембровой вертикали	Растворение отдельного тембра в общем звучании, соотнесение красок при смешанном составе духовых

Коммуникативно-координационный	Невербальная координация участников	Реакция на жест, взгляд, ауфтакт дыхания партнёра и на солиста либо дирижёра в реальном времени

Источник: составлено автором.

Семь групп критериев распределены по двум родам согласования – вертикальному и горизонтальному. Звуковысотно-интонационный, динамико-балансовый и тембро-фактурный критерии описывают вертикаль, то есть одновременное сочетание партий в каждый момент звучания; метроритмический, артикуляционно-штриховой и агогико-темповый – горизонталь, совместное движение во времени. Коммуникативно-координационный критерий стоит особняком: он не привязан к конкретному звуковому параметру и оценивает саму способность участников слышать и опережать друг друга. У духовиков он приобретает физиологическую окраску, поскольку вступление связано со взятием дыхания и хорошо читается по корпусу, по подъёму инструмента и по совместному ауфтакту.

Асимметрия проработки признаков объяснима устройством самих параметров. Вертикальные критерии ближе всего к привычному сольному аппарату и потому раньше других поддаются формализованной оценке: чистоту вертикали и баланс планов слышит и описывает даже эксперт, воспитанный на сольной шкале. Горизонтальные критерии требуют более тонкой диагностики, поскольку рассогласование во времени измеряется долями секунды и плохо фиксируется на слух без записи; расхождение атак в несколько десятков миллисекунд уже слышно как «грязное» вступление, но эксперт затрудняется указать виновную партию по памяти. Коммуникативная координация вовсе не поддаётся оценке по конечному звучанию и распознаётся преимущественно в репетиции – по тому, как участники восстанавливают ансамбль после сбоя, выравнивают темп после случайного расхождения, подхватывают оборванную фразу.

Признак, доступный только по результату, и признак, доступный только по процессу, требуют разного инструментария, и это выводит от состава критериев к вопросу об их диагностике. Часть признаков считывается по конечной записи, часть открывается лишь в репетиционном наблюдении, часть – через самонаблюдение самих участников. Соотнесение инструментов с критериями и с тем, что каждый инструмент реально диагностирует, сведено в отдельную сетку (табл. 3).

Коммуникативная координация у духового ансамбля опирается на телесно наблюдаемые сигналы. Совместный вдох перед вступлением выполняет роль ауфтакта: по глубине и темпу вдоха партнёры считывают предстоящую громкость и характер атаки. Подъём раструба, движение корпуса, смена постановки инструмента образуют видимый слой коммуникации, который в записи звука не фиксируется и потому ускользает от инструментов, работающих с фонограммой. Оценка этого критерия по конечному звучанию возможна лишь косвенно, по устойчивости совместных вступлений в трудных местах партитуры, где сбой координации проявляется как расслоение атаки.

Таблица 3. Инструменты оценивания и их соотнесение с группами критериев

Инструмент оценивания	Что диагностирует	Преимущественный критериальный охват
Аналитический рубрикатор с дескрипторами уровней	Соответствие звучания заранее описанным уровням по каждому признаку	Звуковысотно-интонационный, динамико-балансовый, тембро-фактурный
Аудио- и видеофиксация с последующим разбором	Точные рассогласования во времени и штрихе, различимые только в записи	Метроритмический, артикуляционно-штриховой, агогико-темповый
Репетиционное включённое наблюдение	Процесс согласования и восстановление ансамбля после сбоя	Коммуникативно-координационный, агогико-темповый

Взаимооценка партий внутри состава	Слышимость партнёра и представление участника о своём вкладе в баланс	Динамико-балансовый, коммуникативно-координационный
Рефлексивный дневник и самооценка	Осознанность исполнительских решений и слуховой самоконтроль	Все группы косвенно, через объяснение собственных действий
Концертно-конкурсная экспертиза	Устойчивость согласования в условиях эстрадного напряжения	Интегральная оценка всех групп в реальном исполнении

Источник: составлено автором.

Соотнесение обнаруживает, что ни один инструмент не покрывает всю критериальную сетку. Рубрикатор силён на вертикальных признаках, где уровни описываются словами и слышны без техники, но проигрывает на горизонтальных: разницу вступлений в сотые доли секунды словесный дескриптор не удерживает. Здесь незаменима аудио- и видеофиксация, позволяющая вернуться к спорному такту, замедлить воспроизведение и точно локализовать рассогласование по партиям. Коммуникативная координация ускользает от обоих инструментов и открывается лишь во включённом наблюдении за репетицией, где виден не только результат, но и способ его достижения. Достоверная оценка духового ансамбля потому складывается из нескольких инструментов, каждый из которых закрывает свою зону критериальной сетки, и попытка обойтись единой универсальной процедурой неизбежно оставляет часть признаков неизмеренными.

Взаимооценка и рефлексивный дневник стоят несколько в стороне от экспертных инструментов, поскольку смещают оценку внутрь состава. Их ценность лежит в том, что они делают критерии достоянием самих исполнителей: студент, оценивающий слышимость партнёра, вынужден удерживать баланс как собственную задачу, а внешнее требование превращается во внутренний ориентир. В китайской высшей школе, где наставническая традиция приучает к доверию суждению педагога, перенос части оценочной работы на самих участников меняет привычную расстановку и требует осторожного, дозированного внедрения, чтобы не подорвать авторитет наставника и вместе с тем развить слуховую самостоятельность студента. Вопрос о том, где именно европейская покритериальная схема расходится с китайской практикой, выводит к типологии точек адаптации (табл. 4).

Практический вывод для экзаменационной процедуры состоит в перестройке ведомости. Место единой строки «ансамбль» занимают две группы строк: индивидуальный слой сохраняет привычные сольные параметры каждого участника, ансамблевый слой вводит семь групп критериев согласования с собственными дескрипторами уровней. Итоговая отметка складывается из обоих слоёв с заранее оговорённым весом, причём весовое соотношение отражает установку конкретной традиции: смещение веса к ансамблевому слою закрепляет коллективную ориентацию китайской школы, удержание заметного индивидуального веса сохраняет диагностическую ценность сольных показателей для педагога.

Таблица 4. Точки межкультурной адаптации оценочного аппарата

Параметр	Европейская покритериальная схема	Китайская практика	Направление адаптации
Единица оценки	Индивидуальный вклад участника	Встроенность в коллективный результат	Двухуровневая оценка: индивидуальный и ансамблевый слои раздельно
Способ суждения	Аналитическое расчленение на признаки	Целостное слуховое суждение наставника	Дополнение целостного суждения выборочной аналитикой по спорным признакам

Режим процедуры	Разовый экзамен с фиксированной ведомостью	Непрерывное сопровождение в репетициях	Накопительная оценка, объединяющая репетиционные и экзаменационные данные
Тип обратной связи	Вербальный разбор по пунктам шкалы	Показ верного образца	Сочетание показа с последующим называнием признака словом
Репертуарная основа	Универсальный академический репертуар	Национально-специфический инструментарий и приёмы	Включение критериев, учитывающих национальные исполнительские нормы

Источник: составлено автором.

Типология показывает, что адаптация идёт по линии совмещения сильных сторон обеих традиций в конкретных точках процедуры. Аналитическая шкала даёт прозрачность и переносимость оценки, наставническое сопровождение – чуткость к целому и к контексту исполнения. Продуктивная модель удерживает оба ресурса: целостное суждение остаётся ядром итоговой оценки, аналитический рубрикатор подключается там, где нужно объяснить отметку или разрешить спорный случай. Существеннее прочего оказывается двухуровневость: разделение индивидуального и ансамблевого слоёв снимает главный дефект переноса, при котором ансамблевая отметка молчаливо выводилась из сольных показателей участников.

Репертуарная точка адаптации заслуживает отдельного внимания, поскольку она затрагивает само содержание критериев. Национально-специфические приёмы звукоизвлечения, отработанные на традиционном инструментарии и перенесённые в работу с академическими духовыми, плохо укладываются в универсальную шкалу без потери выразительности. Учёт таких приёмов означает, что тембровая и артикуляционная группы критериев получают дополнительные дескрипторы, описывающие допустимую и ожидаемую национальную окраску звука. Без этого оценка либо штрафует за отклонение от европейской нормы то, что несёт национальную выразительность, либо не замечает его вовсе и обедняет представление о качестве.

Собранная модель отвечает на исходный вопрос о том, где коренится межкультурная специфика оценивания. Она обнаруживается в способе предъявления критериев и в удельном весе коллективного и индивидуального компонентов, при том что сам набор ансамблевых критериев в своей основе интернационален. Согласование строя, синхронизация во времени, баланс и слитность звучат как задачи ансамбля в любой традиции; расходятся культуры в том, выносится ли критерий вовне заранее или остаётся в опыте наставника, и в том, оценивается ли прежде всего вклад участника или его растворённость в общем звучании.

Накопительный режим оценки, вытекающий из третьей точки адаптации, сближает две традиции без прямого конфликта с экзаменационной формой. Репетиционные наблюдения фиксируются по ходу семестра короткими протоколами согласования, экзамен остаётся точкой сборки, где интегральное суждение поверяется накопленными данными. Такой порядок отвечает наставнической логике непрерывного сопровождения и вместе с тем удерживает формальную процедуру, привычную по европейской модели, что снимает необходимость выбирать между разовым экзаменом и распределённой оценкой в пользу одного из полюсов.

Совмещение двух оценочных логик даёт устойчивый результат при одном условии: целостное суждение и аналитический разбор закреплены за разными задачами и не конкурируют между собой. Целостная оценка отвечает за итоговое художественное качество ансамбля, аналитический рубрикатор – за диагностику и объяснение, репетиционное наблюдение – за то, что не слышно в конечной записи. При такой расстановке инструментарий перестаёт дублировать сольный экзамен и начинает измерять именно согласованность как отдельное свойство совместной игры, ради которого ансамблевый класс и существует в учебном плане.

Двухуровневая модель меняет и характер обратной связи, получаемой студентом. Индивидуальный слой сохраняет адресную коррекцию сольных качеств, привычную по классу специальности; ансамблевый слой добавляет обратную связь о вкладе участника в согласование, которого сольная работа не касается. Студент, прежде слышавший только оценку своей партии, получает раздельное суждение о том, насколько его игра встроена в общий строй, баланс и ритмическую сетку, и разведение этих сообщений убирает частый источник недоразумения, когда безупречная сольно партия портит ансамбль несовпадением штриха или опережением атаки.

Заключение

Оценивание ансамблевого исполнительства на духовых в высшей школе Китая держится на двух разошедшихся основаниях, и продуктивность оценки прямо связана с тем, разведены ли в ней индивидуальный и ансамблевый слои. Пока ансамблевая отметка выводится из сольных показателей участников, за пределами измерения остаётся именно то, ради чего ансамбль собирается, – согласование партий в строе, времени, динамике и тембре.

Выделение семи групп ансамблевых критериев и их распределение по вертикальному и горизонтальному согласованию позволяет назвать словом то, что прежде оценивалось целостным впечатлением. Вертикальные признаки – чистота строя, баланс планов, тембровая слитность – поддаются описанию в дескрипторах уровней и оцениваются близко к привычному сольному аппарату. Горизонтальные признаки – синхронизация атак, единство штриха и агогики – измеряются долями секунды и открываются с достаточной точностью лишь в записи, а коммуникативная координация распознаётся в репетиции, по тому, как ансамбль восстанавливается после сбоя. Разная природа признаков задаёт и разный инструментарий их диагностики.

Ни один инструмент оценки не покрывает всю критериальную сетку, и это следствие самой природы ансамблевой оценки. Рубрикатор удерживает вертикаль, аудио- и видеоразбор – горизонталь, включённое наблюдение – координацию, взаимооценка и рефлексия переносят часть критериев внутрь состава и развивают слуховую самостоятельность студентов. Достоверность ансамблевой оценки достигается сочетанием инструментов, при котором каждый закрывает свою зону. Практический смысл этого распределения в том, что попытка заменить весь набор инструментов одной ведомостью либо огрубляет горизонтальные признаки, либо вовсе теряет координационный слой.

Практическая перестройка оценки укладывается в разделение ведомости на два слоя и в накопительный режим, где репетиционные протоколы согласования сходятся к экзаменационному суждению. Весовое соотношение слоёв остаётся регулируемым параметром, которым конкретная традиция задаёт удельный вес коллективного и индивидуального, не отказываясь ни от диагностики отдельного участника, ни от оценки согласованности целого.

Межкультурная специфика оценивания, сведённая к одному утверждению, лежит в способе применения критериев. Согласование строя и времени остаётся задачей ансамбля в любой традиции; европейская школа выносит критерий вовне и предъявляет заранее, китайская держит его в опыте наставника и раскрывает через показ, а вес индивидуального и коллективного компонентов в итоговом суждении смещён в сторону коллективного. Совмещение двух логик работает, когда целостная оценка отвечает за художественный итог, аналитический разбор – за диагностику и объяснение, а критерии тембровой и артикуляционной групп дополнены дескрипторами национальной звуковой окраски, удерживающими выразительность местной исполнительской нормы.

Диагностика согласованности, замещающая ранжирование участников, задаёт ту точку опоры, с которой оценочный аппарат духового ансамбля перестаёт быть расширенным сольным экзаменом и начинает измерять качество совместной игры по существу.

Список литературы

1. Айзенштадт С.А., Ши С. Роль духовиков Харбинского симфонического оркестра в становлении китайского исполнительства на духовых инструментах // Вестник музыкальной науки. 2024. Т. 12. № 4. С. 151-159.

2. Ван С. Индивидуальный подход к коррекции исполнительских качеств у китайских студентов-духовиков, обучающихся в музыкально-педагогическом вузе // Образование и культурное пространство. 2024а. № 2. С. 37-47.
3. Ван С. Становление профессионального музыкального образования в Китае в свете сравнительного анализа с российской музыкальной образовательной традицией // Педагогический научный журнал. 2024б. Т. 7. № 6. С. 91-96.
4. Ван Ц. Формирование межкультурной компетенции студентов через ансамблевое исполнение на духовых инструментах // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 11-2. С. 222-230.
5. Го Ш. Китайские традиционные духовые инструменты в контексте европейских академических жанров // International Centre of Art and Education Bulletin. 2024. № 6. С. 73-79.
6. Дин Ц. Труба в Китае: диалог традиций и становление национальной специфики // Культура и цивилизация. 2025. Т. 15. № 6-1. С. 23-29.
7. Ключко С.И. Нейропсихологические аспекты профессиональной подготовки китайских музыкантов в российском творческом вузе: к проблеме межкультурной коммуникации // Образование в сфере искусства. 2024. № 1 (23). С. 73-80.
8. Коняхина М.С. Характеристика технологических приемов восприятия музыкальных произведений в профессиональной подготовке студентов из Китая // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. 2024. № 9. С. 386-390.
9. Лю Ц. Специфика формирования музыкально-исполнительской культуры иностранных студентов // Искусство и культура. 2025. № 3 (59). С. 83-87.
10. Нин Ю. К вопросу о формировании музыкальной культуры студентов музыкальных вузов Китая средствами духового ансамблевого исполнительства // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 1-1. С. 225-231.
11. Пан Ж., Чэнь Х. Об обучении игре на кларнете и концертном исполнительстве в современном Китае // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 7-1. С. 123-129.
12. Сун Т. Развитие исполнительской культуры музыкантов-инструменталистов в вузах Китая // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. 2026. № 11. С. 508-512.
13. Цзян В., Чжао В. Анализ концертного и конкурсного репертуара для духовых инструментов в исполнительском искусстве КНР // Искусство и образование. 2022. № 2 (136). С. 112-121.
14. Чжан М. Современное состояние и перспективы вузовского обучения по классу ансамбля духовых инструментов в Китае // Манускрипт. 2021. Т. 14. № 7. С. 1484-1488.
15. Чжэн Б., Касиманова Л.А. Музыкальная культура студентов китайских вузов: критерии сформированности // Человеческий капитал. 2022. № 1 (157). С. 90-98.

Criteria and tools for assessing wind-instrument ensemble performance in Chinese higher music education: cross-cultural specificity

Zeyan Wang
Specialist Expert
Herzen Russian State Pedagogical University
Saint Petersburg, Russia
wang@herzen.spb.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 16.07.2026
Accepted 18.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/d1705-9178-9963-z
EDN FSNXAE
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The assessment of wind-instrument ensemble performance in Chinese higher music education rests upon two heterogeneous traditions: the European academic one, with its analytical, criterion-based logic, and the Chinese pedagogical culture, dominated by holistic mentor assessment oriented toward the collective result. Their combination produces a gap between the declared criteria and the tools actually applied, which becomes especially visible in the shift from solo to ensemble assessment. A criterion-instrumental model of wind-ensemble assessment is constructed, in which ensemble-specific criteria – intonational coordination of tuning, metrorhythmic synchronization, dynamic balance, articulatory coherence, agogic unity, timbral fusion, and non-verbal communicative coordination – are separated from the criteria of individual performance and correlated with diagnostic tools. A typology of cross-cultural adaptation points is proposed, where the European criterion-based scheme diverges from Chinese assessment practice. Ensemble assessment cannot be reduced to summing the participants' individual indicators: the quality of joint sound is set by the coordination of parameters and requires a distinct diagnostic apparatus. The cross-cultural specificity of assessment lies not in the set of criteria as such but in the manner of their presentation and in the relative weight of the collective and individual components, which shifts the emphasis from ranking participants to diagnosing the coherence of the ensemble.

Keywords

music education in China, ensemble performance, wind instruments, assessment criteria, assessment tools, cross-cultural specificity, higher music school, performance diagnostics.

References

1. Aizenshtadt S.A., Shi Xuze. The role of the wind players of the Harbin Symphony Orchestra in the formation of Chinese wind instrument performance // Bulletin of Musical Science. 2024. Vol. 12. № 4. pp. 151-159.
2. Wang S. An individual approach to correcting the performance qualities of Chinese wind students at a music teacher-training university // Education and Cultural Space. 2024a. № 2. pp. 37-47.
3. Wang S. The formation of professional music education in China in the light of a comparative analysis with the Russian music education tradition // Pedagogical Scientific Journal. 2024b. Vol. 7. № 6. pp. 91-96.
4. Wang Ts. The formation of students' cross-cultural competence through wind instrument ensemble performance // Education Management: Theory and Practice. 2025. № 11-2. pp. 222-230.
5. Guo Sh. Chinese traditional wind instruments in the context of European academic genres // International Centre of Art and Education Bulletin. 2024. № 6. pp. 73-79.
6. Ding Ts. The trumpet in China: a dialogue of traditions and the formation of national specificity // Culture and Civilization. 2025. Vol. 15. № 6-1. pp. 23-29.
7. Klyuchko S.I. Neuropsychological aspects of the professional training of Chinese musicians at a Russian creative university: on the problem of cross-cultural communication // Education in the Field of Art. 2024. № 1 (23). pp. 73-80.
8. Konyakhina M.S. Characteristics of the technological techniques of perceiving musical works in the professional training of students from China // Cross-Cultural Interaction in the Modern Music-Educational Space. 2024. № 9. pp. 386-390.
9. Liu Ts. The specifics of the formation of the musical performance culture of foreign students // Art and Culture. 2025. № 3 (59). pp. 83-87.

10. Ning Yu. On the formation of the musical culture of students of Chinese music universities by means of wind ensemble performance // Pedagogical Journal. 2024. Vol. 14. № 1-1. pp. 225-231.
11. Pan Zh., Chen H. On teaching the clarinet and concert performance in modern China // Pedagogical Journal. 2024. Vol. 14. № 7-1. pp. 123-129.
12. Song T. The development of the performing culture of instrumentalist musicians at Chinese universities // Cross-Cultural Interaction in the Modern Music-Educational Space. 2026. № 11. pp. 508-512.
13. Jiang W., Zhao W. An analysis of concert and competition repertoire for wind instruments in the performing art of the PRC // Art and Education. 2022. № 2 (136). pp. 112-121.
14. Zhang M. The current state and prospects of university-level wind instrument ensemble class education in China // Manuscript. 2021. Vol. 14. № 7. pp. 1484-1488.
15. Zheng B., Kasimanova L.A. The musical culture of Chinese university students: criteria of formation // Human Capital. 2022. № 1 (157). pp. 90-98.

Трансграничная интеграция и инновационное развитие современной масляной живописи в эпоху новых медиа

Вэньсюань Чжоу
Специалист-эксперт
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
3099418107@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 16.07.2026
Принята 20.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 75.03
DOI 10.25726/e0013-2223-4455-z
EDN FVNOUX
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Современная станковая масляная живопись развивается в условиях новомедийной среды и ускоренного трансграничного обмена художественными техниками, что ставит вопрос о сохранности её содержательного ядра. Расхождение исследовательских позиций – от тезиса о растворении картины в инсталляционной и цифровой среде до утверждения о внутреннем происхождении живописных инноваций – определяет проблему работы. Цель состоит в установлении того, как трансграничная интеграция и новомедийный инструментарий совместно преобразуют масляную живопись и сохраняет ли станковый медиум своё ядро при этих преобразованиях. Применены сравнительно-типологический метод, искусствоведческое описание и структурно-функциональный анализ параметров живописного произведения на материале российской и китайской практики 2018-2026 годов. Построена типология форм взаимодействия масляной живописи с новыми медиа – от цифрового эскиза до токенизированного двойника станковой работы; сопоставлены российская и китайская модели интеграции; предложена периодизация освоения новомедийного инструментария. Установлено, что различные медиатехнологии затрагивают несовпадающие параметры произведения: цифровой эскиз и дополненная реальность оставляют материальный носитель нетронутым; генеративные алгоритмы и блокчейн-инфраструктура смещают статус оригинала и авторства. Сохранение живописного медиума достигается перераспределением его функций между материальным носителем и цифровой репрезентацией, а возврата к доцифровой автономии картины при этом не происходит.

Ключевые слова

масляная живопись, новые медиа, трансграничная интеграция, медиакультура, межкультурный диалог, ремедиация, цифровая живопись, станковое искусство, российско-китайский художественный диалог.

Введение

Станковая масляная живопись на протяжении последних десятилетий утрачивает положение замкнутой и самодостаточной практики. Новомедийная среда – цифровые редакторы изображения, проекционные технологии, дополненная реальность, генеративные алгоритмы, блокчейн-инфраструктура арт-рынка – переопределяет условия, в которых живописное произведение создаётся, экспонируется и обращается. А.Ю. Демшина (Демшина, 2018) описывает это положение как

перемещение живописи в пространство медиакультуры, где прежние границы между родами искусства теряют устойчивость. Одновременно усиливается трансграничный характер живописного процесса: техники, иконографические решения и рыночные механизмы циркулируют между национальными школами быстрее, чем в доцифровую эпоху.

Проблемное поле складывается из расхождения двух исследовательских установок. Часть работ фиксирует растворение станковой формы в новомедийной и инсталляционной среде. С. Тянь (Тянь, 2024) прослеживает слияние масляной живописи с инсталляционным искусством, при котором картина перестаёт удерживать автономию и входит в пространственное высказывание на правах одного из его элементов. Иная установка настаивает на сохранности ядра живописной практики: К. Ван и В.Б. Кошаев (Ван, 2022) помещают источник инноваций внутрь самой масляной живописи, трактуя цифровые средства как инструмент, не отменяющий природу медиума. Согласия относительно того, что именно считать инновацией – смену носителя, смену условий восприятия или смену статуса оригинала, – между этими позициями нет.

Трансграничное измерение вопроса раскрывается прежде всего на материале российско-китайского художественного взаимодействия. Ван Шо (Ван, 2025б) рассматривает положение китайской масляной живописи в условиях глобализации через понятия культурного перевода, идентичности и арт-рынка и показывает, что заимствованный европейский медиум внутри иной традиции меняет смысловую нагрузку. В. Ян (Ян, 2025а) разбирает диалог русской и китайской художественных культур на конкретных живописных произведениях, где взаимное влияние прослеживается на уровне колористических и композиционных решений. Оба наблюдения подрывают представление о новых медиа как о нейтральной технической надстройке над неизменным живописным содержанием.

Цель работы – определить, каким образом трансграничная интеграция и новомедийный инструментарий совместно преобразуют современную масляную живопись, и установить, сохраняет ли станковый медиум содержательное ядро при этих преобразованиях. Предметом выступают формы взаимодействия масляной живописи с новыми медиа и национально-региональные модели их освоения.

Материалы и методы исследования

В основу положен искусствоведческий анализ современной масляной живописи в её отношении к новомедийной среде и к процессам межкультурного обмена. Материалом послужили описанные в специальной литературе живописные практики России и Китая 2018-2026 годов, в которых станковая масляная работа соединяется с цифровыми, проекционными, сетевыми и блокчейн-технологиями. Хронологический охват доведён до 2026 года, что позволяет учесть новейшие формы бытования произведения, включая его цифрового двойника и токенизированную репрезентацию на арт-рынке.

Применены сравнительно-типологический метод, метод искусствоведческого описания и структурно-функциональный анализ. Сравнительно-типологический метод использован при построении классификации форм взаимодействия масляной живописи с новыми медиа и при сопоставлении российской и китайской моделей интеграции. Структурно-функциональный анализ направлен на выделение параметров живописного произведения – материального носителя, композиционно-колористического строя, условий экспонирования, статуса оригинала, – по-разному затрагиваемых различными медиатехнологиями. Цзыцзянь У (У, 2018) задаёт для такого сопоставления рамку интеграции цифровой живописи и анимации в российско-китайском контексте, которая распространена здесь на станковую масляную практику.

Терминологический аппарат опирается на понятия медиакультуры, интермедиальности, ремедиации и постмедиального состояния. Разграничение цифровой и традиционной живописи проведено с опорой на постановку вопроса Д.Н. Деменёва и И.Р. Фахретдинова (Деменёв, 2021), согласно которой соотношение двух практик не сводится к вытеснению одной другой. Трактовка развития масляной живописи России как самостоятельной искусствоведческой проблемы, предложенная В.Д. Уваровым и Д. Ли (Уваров, 2025), принята как методологическая рамка для оценки инновационных сдвигов; вне такой рамки инновация фиксируется технически, без различения её художественной значимости.

Результаты и обсуждение

Новые медиа входят в живописную практику несколькими несводимыми путями, и различение этих путей предшествует любой оценке инновации. Ч. Люй и Т.А. Кемерова (Люй, 2021) описывают влияние новых медиа на традиционную живопись как двустороннее: цифровая среда не только предлагает живописи новые инструменты, но и заимствует у неё композиционные и колористические принципы, отработанные станковой картиной. Такое встречное движение снимает простую оппозицию «старое против нового» и переводит вопрос в плоскость взаимного обмена приёмами.

Присутствие масляной живописи в актуальном художественном производстве сохраняется, и это фиксируется независимо от степени цифровизации. Ц. Ван (Ван, 2025а) показывает, что масляная живопись удерживает место в современном художественном творчестве в качестве действующей практики, вбирающей внешние по отношению к ней средства. Устойчивость медиума при этом обеспечивается способностью присваивать отдельные операции цифровой среды без утраты рукотворной основы.

Сетевое бытование живописного изображения образует отдельный слой проблемы. Ж. Янь (Янь, 2022) исследует существование современной китайской живописи в интернет-пространстве, где картина обращается прежде всего как воспроизведение, а не как физический объект, и где условия её восприятия задаются экраном и лентой прокрутки. Дистрибуция в этой среде отрывает изображение от материального носителя и подчиняет его логике сетевого распространения. А.А. Гордеева (Гордеева, 2019) на примере проекта «Испания из России» прослеживает, как изобразительное искусство помещается в фокус новых медиа и как медийная рамка перестраивает восприятие живописного материала, изначально для неё не предназначенного.

Трансграничная интеграция техник наиболее отчётливо описана на китайском материале, где европейский по происхождению медиум встраивается в национальную традицию. Л. Лю (Лю, 2025) прослеживает интеграцию и инновацию китайской горной живописи под воздействием цифровых технологий, при которой традиционный жанр перекодируется цифровыми средствами без отказа от исходной образности. Ян Сяохун и С.В. Пен (Ян, 2025б) разбирают перенос традиционных китайских живописных техник в масляную живопись, показывая, что интеграция идёт в двух направлениях: приёмы гохуа входят в масляную технику и меняют её фактуру, послойность и характер мазка. С.Ф. Тан (Тан, 2025) на материале натюрморта в живописи тушью описывает инновацию как результат восточно-западного синтеза, где обновление жанра достигается скрещением разнородных изобразительных систем.

Приведённые наблюдения обнаруживают устойчивую опору специальной литературы на понятие ремедиации – включения одного медиума в другой с сохранением опознаваемых черт исходного. В рассматриваемом материале ремедиация работает попарно: живопись присваивает операции цифрового монтажа и слоёв, а цифровая и сетевая среда воспроизводит колористические и композиционные схемы станковой картины. Понятие интермедиальности уточняет эту картину, обозначая взаимное проникновение языков разных искусств внутри одного произведения, которое выходит за пределы их простого соседства. Отсюда следует, что «новые медиа» в применении к масляной живописи – собирательное имя разнородных технологий, у которых нет общего вектора воздействия на живописный медиум; каждая из них перестраивает свой участок художественной ситуации. Смешение этих технологий под одним термином затемняет то обстоятельство, что цифровой планшет художника, проекционная установка в зале и блокчейн-реестр относятся к несопоставимым уровням художественного процесса и не поддаются оценке по единой шкале «цифровизации».

Отдельного различения требует статус изображения в перечисленных практиках. В одном разрезе живопись остаётся источником, и её колористический и композиционный строй заимствуется цифровой средой. В другом живописное произведение становится содержимым медийной рамки и подчиняется заданным ею условиям показа – экранным, сетевым, проекционным. Третий разрез – рыночный: произведение циркулирует как товарная и знаковая единица межкультурного обмена, а его подлинность определяется механизмами арт-рынка, включая цифровое удостоверение владения. Совмещение трёх разрезов показывает, что вопрос о судьбе масляной живописи в новомедийную эпоху

распадается на три самостоятельных: о технике создания, об условиях восприятия и о статусе произведения на рынке и в культуре. Смешение этих вопросов в единый тезис о «цифровизации живописи» и порождает несовместимость исследовательских позиций, зафиксированную во введении.

Сведение перечисленных наблюдений обнаруживает, что понятие взаимодействия масляной живописи с новыми медиа объединяет разнородные явления, стоящие на разной дистанции от станковой формы. Одни формы затрагивают только подготовительную стадию и не касаются готового произведения; другие изменяют условия его экспонирования; третьи ставят под вопрос сам статус оригинала. Упорядочение этих форм по признаку сохранности станкового носителя даёт первичную типологию (табл. 1).

Таблица 1. Формы взаимодействия станковой масляной живописи с новомедийной средой

Форма взаимодействия	Ведущая медиатехнология	Затрагиваемый параметр	Сохранность станкового носителя
Цифровой эскиз и подготовительная стадия	Графические редакторы, планшет	Процесс создания, но не результат	Полная
Дополненная живопись (AR-слой поверх холста)	Дополненная реальность, распознавание образа	Режим и темпоральность восприятия	Полная
Гибридное произведение (живопись и проекция)	Видеопроекция, мэппинг	Граница картины, среда показа	Частичная
Живопись в составе инсталляции	Пространственные и средовые медиа	Автономия картины	Растворена
Живопись как источник генеративного образа	Нейросети, алгоритмическая генерация	Авторство, тиражируемость	Утрачена
Токенизированная станковая работа (цифровой двойник)	Блокчейн, цифровая репродукция	Статус оригинала, обращение на рынке	Сохранена как объект, удвоена как репрезентация

Типология обнаруживает неоднородность того, что обычно объединяется термином «цифровая трансформация живописи». Цифровой эскиз меняет технологию подготовительного этапа, оставляя итоговое масляное произведение в прежних материальных границах; здесь инновация локализована в процессе и не доходит до результата. Дополненная реальность добавляет к сохранённому холсту виртуальный слой, изменяя режим и темпоральность восприятия, но не затрагивая красочный слой как физический факт. В обоих случаях носитель остаётся нетронутым, и говорить об исчезновении станковой формы оснований нет.

Иначе устроены формы, смещающие статус произведения. Введение картины в состав пространственной инсталляции лишает её автономии: масляная работа функционирует как компонент средового высказывания и перестаёт прочитываться самостоятельно. Генеративные и алгоритмические образы, использующие живопись как обучающий или исходный материал, разрывают связь между произведением и единичным авторским жестом, переводя изображение в разряд воспроизводимого и вариативного. Токенизация станковой работы удваивает её: физический холст сохраняется, а на рынке обращается его цифровой двойник, и оригинальность перемещается из материального объекта в запись о владении. Промежуточное положение занимает гибридное произведение с проекцией, где живописная поверхность остаётся, а её граница размывается наложенным динамическим изображением.

Различие форм проявляется и на уровне конкретной технологии показа. Видеопроекция и мэппинг накладывают на живописную поверхность подвижное изображение, синхронизированное с рельефом холста или экспозиционного объёма; красочный слой при этом служит основанием, поверх

которого разворачивается временна́я составляющая, отсутствующая у станковой картины по определению. Дополненная реальность выносит дополнительный слой в устройство зрителя: холст остаётся неизменным, а виртуальное содержание достраивается через камеру и экран, срабатывая по распознаванию изображения. Сетевая среда действует иначе – она вообще не требует присутствия физического объекта и оперирует его репродукцией, подчинённой логике ленты и экранного масштабирования. Три технологии дают три разных режима соприсутствия живописного и цифрового, и объединять их в общее понятие «мультимедийной живописи» означает стирать существенные различия в том, где именно располагается цифровая надстройка – на поверхности вещи, в устройстве зрителя или в сети.

Признак сохранности носителя, положенный в основание типологии, обнаруживает содержательную асимметрию перечисленных форм. Верхняя часть ряда – цифровой эскиз и дополненная реальность – относится к тем случаям, где инновация надстраивается над завершённой станковой работой, не посягая на её материальную целостность; здесь масляная живопись сохраняет и носитель, и авторский жест, приобретая лишь дополнительный слой подготовки или восприятия. Нижняя часть ряда – генеративный образ и растворение в инсталляции – описывает случаи, где от станковой формы остаётся либо исходный материал для переработки, либо служебная роль в пространственном целом. Токенизация стоит особняком: она не касается ни красочного слоя, ни композиции, а действует исключительно на уровне удостоверения подлинности и рыночного обращения, создавая параллельное цифровое существование при полной сохранности физического оригинала. Единый термин, покрывающий столь разные положения, скрывает эту дистанцию и потому мало пригоден для точного искусствоведческого описания.

Второй результат касается национально-региональной обусловленности интеграции. Российская и китайская линии освоения новомедийного инструментария расходятся по исходной традиции, по направлению заимствования и по предмету искусствоведческой рефлексии, что делает продуктивным их сопоставление по ряду параметров (табл. 2).

Таблица 2. Сопоставление российской и китайской моделей трансграничной интеграции масляной живописи

Параметр сопоставления	Российская линия	Китайская линия
Статус масляного медиума в традиции	Часть собственной академической школы	Заимствованный европейский медиум
Ведущее направление заимствования	Соотнесение станкового искусства с цифровой средой и международным контекстом	Перенос приёмов гохуа и тушевой живописи в масляную технику
Отношение к новым медиа	Испытание устойчивости станковой формы	Инструмент совмещения заимствованного медиума с национальной традицией
Роль межкультурного диалога	Диалог с китайской и западной художественными культурами	Диалог с русской и западной художественными культурами
Центральный предмет рефлексии	Развитие масляной живописи как искусствоведческая проблема	Культурный перевод, идентичность, арт-рынок

Сопоставление показывает, что трансграничная интеграция протекает асимметрично. В китайской линии масляная живопись остаётся заимствованным медиумом, и центральным становится вопрос его совмещения с собственной многовековой традицией – отсюда устойчивый интерес к переносу приёмов гохуа и тушевой живописи в масляную технику. В российской линии масляная живопись выступает частью собственной академической традиции, и новомедийный сдвиг осмысляется скорее как проблема соотношения станкового искусства с цифровой средой и с международным контекстом. Общим

оказывается то, что обе линии рассматривают новые медиа в качестве поля, на котором испытывается устойчивость национальной художественной идентичности, а замены живописи в них не усматривают.

Отсюда следует, что трансграничность в рассматриваемом материале удерживает два разных значения. Первое – географическое перемещение техник и образов между школами, прежде всего между Россией и Китаем. Второе – преодоление границы между родами и носителями искусства, когда масляная живопись переходит в цифровое, сетевое или инсталляционное состояние. Эти два значения совмещаются в конкретных произведениях, однако аналитически их следует разводить: перемещение приёма между школами и перемещение произведения между медиа подчиняются разной логике и по-разному сказываются на живописном ядре.

Асимметрия двух линий имеет и содержательное объяснение. Для китайской практики масляная живопись остаётся сравнительно недавним приобретением, наложенным на глубоко разработанную собственную систему тушевой и свитковой живописи; отсюда постоянное возвращение к задаче совмещения двух изобразительных языков и повышенное внимание к переносу национальных приёмов в масляную технику. Для российской практики масляная живопись принадлежит к унаследованной академической школе, и новомедийный сдвиг переживается прежде всего как проблема самоопределения станкового искусства перед лицом цифровой среды. Различие исходных позиций объясняет, почему одни и те же технологии – проекция, сетевая дистрибуция, генеративные средства – включаются в двух традициях с разными акцентами: там, где одна школа испытывает пределы заимствованного медиума, другая проверяет запас прочности собственного. Практическим следствием становится и разная тематическая направленность: китайская линия чаще обращается к пейзажу, натюрморту и жанрам, наследующим свиткам и тушевой живописи, российская – к соотнесению станковой картины с международным художественным контекстом и с цифровыми формами показа. При этом внешние технологии в обеих линиях выступают средой испытания идентичности, и в этом обе модели сходятся.

Третий результат – хронологическая неоднородность процесса. Освоение новомедийного инструментария станковой масляной живописью не было единовременным и распадается на несколько этапов, различающихся доминирующей технологией и характером изменения практики. На инструментальном этапе, приходящемся на конец XX века, цифровые редакторы и подготовительная графика обслуживали замысел и оставались невидимыми в готовом произведении. Репрезентативный этап 2000-х годов вывел изображение в сетевую и экранную циркуляцию, и масляная работа стала существовать преимущественно как воспроизведение. Гибридно-средовой этап 2010-х годов ввёл проекцию, видео и дополненную реальность непосредственно в пространство показа, и живопись срослась с динамическим слоем. Сетевой и постмедиальный этап 2020-х годов, продолжающийся к 2026 году, довёл процесс до пересборки статуса произведения и авторства через генеративные образы и токенизацию.

Выстроенная последовательность обнаруживает, что смена этапов не отменяет предыдущих форм: цифровой эскиз сосуществует с токенизированным двойником, и практики разных периодов накладываются в одном художественном пространстве. Освоение новых медиа идёт наслоением технологий, при котором ранние формы сохраняются наряду с поздними.

Существенно, что вектор смещения направлен от процесса создания к условиям бытования произведения. Ранние этапы затрагивали то, как картина делается, поздние – то, как она показывается, распространяется и удостоверяется. Красочный слой при этом на всех этапах остаётся сравнительно устойчивым: технологические изменения обходят его, концентрируясь на подготовке и окружении. Такая траектория объясняет расхождение оценок, накопленное в специальной литературе. Исследователи, фиксирующие устойчивость масляной живописи, описывают преимущественно ранние и инструментальные формы; исследователи, говорящие о её растворении, опираются на поздние сетевые и генеративные практики. Обе группы наблюдений верны в своих границах, а противоречие между ними снимается указанием на то, что они относятся к разным этапам одного процесса и к разным параметрам произведения. Наложение этапов в пространстве 2020-х годов делает одновременно наблюдаемыми обе тенденции, что и питает продолжающуюся полемику.

Соотнесение выделенных форм и этапов с конкретными параметрами живописного произведения позволяет оценить, какие именно свойства станковой работы оказываются под наибольшим давлением. Распределение воздействия медиатехнологий по четырём параметрам – материальному носителю, композиционно-колористическому строю, условиям экспонирования и статусу оригинала – сведено в матрицу (табл. 3).

Таблица 3. Распределение воздействия медиатехнологий по параметрам живописного произведения

Медиатехнология	Материальный носитель	Композиция и колорит	Условия экспонирования	Статус оригинала
Цифровой эскиз	Не затрагивает	Расширяет диапазон решений	Не затрагивает	Не затрагивает
Проекция и мэппинг	Не затрагивает	Дополняет динамическим слоем	Перестраивает существенно	Затрагивает частично
Дополненная реальность	Не затрагивает	Не затрагивает	Перестраивает существенно	Не затрагивает
Генеративные алгоритмы	Не затрагивает напрямую	Пересматривает происхождение образа	Изменяет умеренно	Пересматривает радикально
Блокчейн и токенизация	Не затрагивает	Не затрагивает	Изменяет умеренно	Пересматривает радикально
Сетевая дистрибуция	Отрывает изображение от носителя	Не затрагивает	Перестраивает существенно	Затрагивает частично

Матрица показывает, что давление новых медиа распределено крайне неравномерно. Материальный носитель – собственно красочный слой на основе – затрагивается слабо: почти все перечисленные технологии оставляют его в неприкосновенности, а исключение образуют лишь те случаи, где живопись изначально не переходит в физический холст. Основная нагрузка приходится на два других параметра – условия экспонирования и статус оригинала. Именно здесь сосредоточены наиболее радикальные сдвиги: сетевая дистрибуция и проекция перестраивают ситуацию показа, а блокчейн-инфраструктура и генеративные алгоритмы пересматривают понятия подлинности и авторства.

Композиционно-колористический строй занимает промежуточное положение. Он ощутимо меняется на подготовительной стадии, когда цифровой эскиз расширяет диапазон пробных решений, и при гибридизации с динамическим слоем, но при переносе в сеть или в токен остаётся, как правило, неизменным – цифровой двойник воспроизводит исходное живописное построение. Из этого следует, что распространённое отождествление «цифровой живописи» с изменением самой живописной ткани неточно: во многих формах взаимодействия красочная структура произведения сохраняется, а перестраивается его окружение – способ показа, обращения и удостоверения подлинности.

Параметр статуса оригинала заслуживает отдельного пояснения, поскольку именно вокруг него сосредоточены наиболее резкие сдвиги. В доцифровой ситуации подлинность станковой работы удостоверялась самим физическим объектом – единственным носителем авторского исполнения. Блокчейн-инфраструктура вводит второе удостоверение, независимое от вещи: запись о владении, привязанная к цифровому файлу. Живописная работа получает при этом двойное существование, при котором физический холст и его токенизированный образ обращаются по разным правилам и на разных площадках. Генеративные технологии добавляют к этому размывание авторства: изображение, полученное алгоритмической обработкой живописного материала, не имеет единичного исполнительского жеста и множится в вариантах. Оба сдвига затрагивают институциональную рамку, в

которой изображение признаётся подлинным и присваивается автору; самого изображения они при этом не меняют.

Соотнесение матрицы с ранее выделенными тремя вопросами – о технике создания, об условиях восприятия и о статусе произведения – замыкает аналитическую часть. Вопрос техники решается на уровне подготовительной стадии и композиционно-колористического строя, где новые медиа расширяют арсенал живописца и куда включается перенос восточных приёмов. Вопрос восприятия решается на уровне условий экспонирования, которые сетевая, проекционная и дополненная среда перестраивают радикально. Вопрос статуса решается на уровне удостоверения подлинности и рыночного обращения, где блокчейн-инфраструктура и генеративные средства действуют сильнее прочих. Три вопроса опираются на разные параметры произведения и потому имеют разные ответы; их слияние в единую формулу «цифровой живописи» и создаёт видимость неразрешимого спора о судьбе медиума.

Совмещение трёх результатов приводит к общему наблюдению о характере инновации в рассматриваемой области. Инновация в современной масляной живописи по преимуществу внешняя по отношению к красочному слою: она перестраивает условия существования произведения – его подготовку, показ, распространение и рыночный статус, – реже вторгаясь в саму живописную материю. Тезис о растворении станковой формы, выдвигаемый применительно к инсталляционным и генеративным практикам, справедлив лишь для части выделенных форм и не распространяется на те, где носитель сохраняется. Позиция о внутреннем происхождении инноваций подтверждается частично: обновление колористики и фактуры идёт изнутри традиции, включая перенос восточных техник в масляную живопись, однако сдвиг статуса оригинала задаётся внешней технологической инфраструктурой и внутри живописной практики необъясним.

Заключение

Взаимодействие современной масляной живописи с новыми медиа не образует однородного процесса и не сводится к вытеснению станкового медиума цифровым. Разложение этого взаимодействия по формам, национально-региональным моделям и этапам показывает, что различные медиатехнологии затрагивают несовпадающие параметры произведения и стоят на разной дистанции от его материальной основы.

Наибольшему давлению подвергаются условия экспонирования и статус оригинала; красочный слой и композиционный строй остаются сравнительно устойчивыми. Цифровой эскиз и дополненная реальность оставляют холст нетронутым; сетевая дистрибуция, генеративные алгоритмы и блокчейн-инфраструктура перестраивают ситуацию показа, авторства и удостоверения подлинности. Инновация в масляной живописи оказывается по преимуществу внешней по отношению к живописной материи: она меняет окружение произведения, оставляя его ткань прежней.

Разложение проблемы на три самостоятельных вопроса – о технике создания, об условиях восприятия и о статусе произведения – объясняет затянувшееся расхождение исследовательских оценок. Суждения об устойчивости живописи и суждения о её растворении относятся к разным параметрам и к разным этапам освоения новомедийного инструментария и потому не исключают друг друга. Каждая позиция описывает свой участок процесса верно, а взаимная несовместимость возникает при переносе частного наблюдения на весь предмет. Разведение уровней снимает эту несовместимость и переводит вопрос из плоскости «сохраняется или исчезает живопись» в плоскость точного указания на то, какой именно параметр произведения затрагивает конкретная технология.

Трансграничность в рассмотренном материале удерживает два значения, которые внешне совпадают в конкретных работах, но подчиняются разной логике: перемещение техник и образов между национальными школами, прежде всего российской и китайской, и переход произведения через границу между родами и носителями искусства. Первое обновляет живописный язык изнутри традиции – показательно вхождение приёмов гохуа и тушевой живописи в масляную технику; второе задаётся технологической средой и затрагивает статус, а не материю картины. Асимметрия российской и китайской моделей объясняется тем, что для одной масляная живопись – заимствованный медиум,

встраиваемый в собственную многовековую традицию, для другой – часть национальной академической школы.

Сохранение живописного медиума в новомедийную эпоху достигается перераспределением его функций между материальным носителем и цифровой репрезентацией. Возврата к прежней автономии картины при этом не происходит. Станковая масляная работа продолжает существовать как рукотворный объект и одновременно обращается как сетевое изображение и как токенизированный двойник; эти состояния сосуществуют, не отменяя друг друга. Тем самым дискуссия о том, растворяется ли живопись в новых медиа или сохраняет самостоятельность, разрешается разведением уровней: на уровне материального носителя живопись устойчива, на уровне условий бытования – глубоко перестроена.

Список литературы

1. Ван К., Кошаев В.Б. Ядро развития инноваций в искусстве масляной живописи // Россия-Китай. Диалог пластических искусств. Москва, 2022. С. 350-354.
2. Ван Ц. Масляная живопись в современном художественном творчестве // Научная инициатива в фокусе международного образования. Нальчик, 2025а. С. 353-355.
3. Ван Шо. Статус китайской масляной живописи в условиях глобализации и межкультурной коммуникации: культурный перевод, идентичность и арт-рынок // Культура и искусство. 2025б. № 8. С. 57-87.
4. Гордеева А.А. Испания из России. Изобразительное искусство в фокусе новых медиа // Технологическая перспектива в рамках Евразийского пространства: новые рынки и точки экономического роста. 2019. С. 658-661.
5. Деменёв Д.Н., Фахретдинов И.Р. К вопросу о соотношении цифровой и традиционной живописи в современном искусстве // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2021. С. 513.
6. Демшина А.Ю. Живопись в эпоху медиакультуры // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2018. № 2 (35). С. 19-24.
7. Лю Л. Интеграция и инновация китайской горной живописи под влиянием цифровых технологий // Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики. Белгород, 2025. С. 288-293.
8. Люй Ч., Кемерова Т.А. Влияние новых медиа на традиционную живопись // Исторические трансформации культуры: концепты, смыслы, практики. Екатеринбург, 2021. С. 398-404.
9. Тан С.Ф. Инновационные пути развития натюрморта в китайской живописи тушью в контексте восточно-западного синтеза // Актуальность гуманитарных наук в современных реалиях: традиции и современность. Москва, 2025. С. 48-51.
10. Тянь С. Обмен и столкновение новых идей слияния масляной живописи и инсталляционного искусства // Диалоги о культуре и искусстве. Пермь, 2024. С. 161-166.
11. У Ц. Вопросы интеграции современного искусства цифровой живописи и анимационного кино России и Китая // Интернет и цифровое пространство: постматериальные ценности молодежи. Санкт-Петербург, 2018. С. 137-143.
12. Уваров В.Д., Ли Д. Развитие масляной живописи России в контексте тенденций современного искусства как проблема искусствоведения // Университетский научный журнал. 2025. № 86. С. 31-38.
13. Ян В. Особенности диалога русской и китайской художественных культур на примере произведений масляной живописи // Культура и образование. 2025а. № 3 (58). С. 134-145.
14. Ян Сяохун, Пен С.В. Интеграции и инновации традиционных китайских живописных техник в масляной живописи // Искусство и образование. 2025б. № 3 (155). С. 264-275.
15. Янь Ж. Современная китайская живопись в интернет-пространстве // Россия-Китай. Диалог пластических искусств. Москва, 2022. С. 571-579.

Cross-border integration and innovative development of contemporary oil painting in the era of new media

Wenxuan Zhou
Specialist Expert
A.I. Herzen Russian State Pedagogical University
Saint Petersburg, Russia
3099418107@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 16.07.2026
Accepted 20.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 75.03
DOI 10.25726/e0013-2223-4455-z
EDN FVNOUX
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

Contemporary easel oil painting develops within a new-media environment and an accelerated cross-border exchange of artistic techniques, which raises the question of whether its substantive core is preserved. The divergence of scholarly positions – from the thesis of the picture dissolving into the installation and digital environment to the claim that pictorial innovation originates within the medium itself – defines the problem of the study. The aim is to determine how cross-border integration and new-media tools jointly transform oil painting and whether the easel medium retains its core through these transformations. A comparative-typological method, art-historical description and structural-functional analysis of the parameters of a pictorial work are applied to Russian and Chinese practice of 2018-2026. A typology of the forms of interaction between oil painting and new media is constructed, from the digital sketch to the tokenized double of an easel work; the Russian and Chinese models of integration are compared; a periodization of the assimilation of new-media tools is proposed. It is established that different media technologies affect non-coinciding parameters of the work: the digital sketch and augmented reality leave the material carrier untouched; generative algorithms and the blockchain infrastructure shift the status of the original and of authorship. Preservation of the pictorial medium is achieved through a redistribution of its functions between the material carrier and the digital representation, with no return to the pre-digital autonomy of the picture.

Keywords

oil painting, new media, cross-border integration, media culture, intercultural dialogue, remediation, digital painting, easel art, Russian-Chinese artistic dialogue.

References

1. Wang K., Koshaev V.B. The core of innovation development in the art of oil painting // Russia-China. Dialogue of Plastic Arts. Moscow, 2022. pp. 350-354.
2. Wang J. Oil painting in contemporary artistic creation // Scientific Initiative in the Focus of International Education. Nalchik, 2025a. pp. 353-355.
3. Wang Shuo. The status of Chinese oil painting in the context of globalization and intercultural communication: cultural translation, identity and the art market // Culture and Art. 2025b. № 8. pp. 57-87.
4. Gordeeva A.A. Spain from Russia. Fine art in the focus of new media // Technological Perspective within the Eurasian Space: New Markets and Points of Economic Growth. 2019. pp. 658-661.

5. Demenev D.N., Fakhretdinov I.R. On the correlation between digital and traditional painting in contemporary art // Current Problems of Modern Science, Technology and Education. 2021. p. 513.
6. Demshina A.Yu. Painting in the era of media culture // Saint Petersburg State Institute of Culture Bulletin. 2018. № 2 (35). pp. 19-24.
7. Liu L. Integration and innovation of Chinese mountain painting under the influence of digital technologies // Science. Culture. Art: Current Problems of Theory and Practice. Belgorod, 2025. pp. 288-293.
8. Lyu Ch., Kemerova T.A. The influence of new media on traditional painting // Historical Transformations of Culture: Concepts, Meanings, Practices. Yekaterinburg, 2021. pp. 398-404.
9. Tang S.F. Innovative ways of developing still life in Chinese ink painting in the context of East-West synthesis // The Relevance of the Humanities in Modern Realities: Traditions and Modernity. Moscow, 2025. pp. 48-51.
10. Tian S. Exchange and collision of new ideas of merging oil painting and installation art // Dialogues on Culture and Art. Perm, 2024. pp. 161-166.
11. Wu J. Issues of integration of contemporary digital painting art and animation cinema of Russia and China // The Internet and Digital Space: Post-Material Values of the Youth. Saint Petersburg, 2018. pp. 137-143.
12. Uvarov V.D., Li D. The development of Russian oil painting in the context of contemporary art trends as a problem of art studies // University Scientific Journal. 2025. № 86. pp. 31-38.
13. Yang V. Features of the dialogue between Russian and Chinese artistic cultures on the example of oil painting works // Culture and Education. 2025a. № 3 (58). pp. 134-145.
14. Yang Xiaohong, Pen S.V. Integration and innovation of traditional Chinese painting techniques in oil painting // Art and Education. 2025b. № 3 (155). pp. 264-275.
15. Yan Zh. Contemporary Chinese painting in the internet space // Russia-China. Dialogue of Plastic Arts. Moscow, 2022. pp. 571-579.

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Методика коррекции тональных ошибок российских студентов при изучении китайского языка с использованием генеративного искусственного интеллекта

Цзинюань Лю
Аспирант
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Москва, Россия
phoenix0823@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.07.2026
Принята 24.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/c6221-9300-5208-a
EDN GGEWII
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 представлена методика преодоления тональных ошибок у русскоязычных студентов, изучающих китайский язык, с опорой на генеративный искусственный интеллект. Анализ научно-методической литературы в сочетании с педагогическим моделированием дал возможность определить три разновидности затруднений – смешение тоновых категорий, сужение тонального диапазона, искажение тонального контура. Для каждой разновидности предусмотрена приоритетная форма обратной связи – категориальное сопоставление, визуализация акустических параметров, локализация отклонения во времени. Методика включает перцептивную настройку, контрастивную диагностику, продуктивную тренировку в новых речевых ситуациях, при этом предусмотрен возврат на предыдущие этапы. Разграничиваются роли инструментального анализа речи, генеративного ИИ и преподавателя. Отдельно раскрываются условия внедрения, методологические ограничения, а также направления дальнейшей эмпирической проверки. Статья носит теоретико-методический характер – педагогический эксперимент не проводился.

Ключевые слова

китайские тоны, тональные ошибки, российские студенты, генеративный искусственный интеллект, корректирующая обратная связь, методика обучения.

Введение

Усвоение тонов китайского языка представляет существенную трудность для русскоязычных студентов, поскольку лексически значимые изменения высоты основного тона в китайском языке не совпадают с функциями интонации в русском. Затруднения могут проявляться как в различении тоновых категорий, так и в воспроизведении тонального диапазона и временной конфигурации контура. Согласно М. П. Агафоновой, тональная интерференция влияет на восприятие китайской речи носителями языка (Агафонова, 2025). Поэтому преподавание должно соединять формирование слуховых категорий с целенаправленной коррекцией произносительных действий.

В традиционной практике повторение вслед за образцом нередко сопровождается общей оценкой «неправильно», не позволяющей учащемуся определить характер отклонения. Технологии анализа речи способны представить акустические признаки в измеряемой форме, а генеративный искусственный интеллект – адаптировать объяснение и учебный материал к выявленной ошибке. Вместе с тем языковая модель сама по себе не гарантирует точной диагностики тонов: обоснованность ее рекомендаций зависит от исходных акустических данных и методического контроля.

Материалы и методы исследования

Цель статьи – теоретически обосновать дифференцированную методику коррекции тональных ошибок российских студентов на основе соответствия между ведущим характером ошибки и формой корректирующей обратной связи. Применены анализ научно-методической литературы, сравнительный анализ способов обратной связи и педагогическое моделирование. Исследование не включает экспериментального подтверждения эффективности; предлагаемые этапы и критерии рассматриваются как методическая модель, подлежащая проверке в учебной практике.

Результаты и обсуждение

При проектировании обратной связи важно учитывать не только вид ошибки, но и возможность ее распознавания и исправления обучающимся. В рамках предлагаемой модели выделяются три взаимосвязанных измерения: акустическая измеримость отклонения, его когнитивная различимость и практическая выполнимость корректирующего действия. Это аналитическое разграничение помогает выбрать наиболее полезную форму представления информации, но не предполагает существования полностью изолированных типов ошибок.

Различение этих уровней имеет практическое значение. Акустически измеряемое отклонение не всегда воспринимается студентом как ошибка, а обнаруженная на слух неточность не всегда поддается немедленному произвольному исправлению. Поэтому при выборе задания преподаватель устанавливает, какая трудность является ведущей: нераспознавание категории, недостаточная управляемость высотой тона или несвоевременное изменение направления движения голоса. Диагностика должна включать как слуховые задания, так и анализ собственной речи учащегося. Результаты каждого вида задания рассматриваются совместно, поскольку успешное узнавание тона еще не означает его правильного произнесения. Такой подход позволяет избежать одинаковых упражнений для студентов с внешне сходными, но функционально различными затруднениями.

Первый тип – смешение тоновых категорий, ведущим механизмом которого является категориальная перцептивно-произносительная проблема, а не отклонение по точности высоты тона внутри одной и той же тоновой категории. В эксперименте Ли Сяньчжуо и др. по категориальному восприятию, проведенном среди носителей китайского, вьетнамского и русского языков с использованием задач на идентификацию и различение высоты тона, сообщается, что «результаты слухового различения у носителей китайского и вьетнамского языков соответствуют категориальной модели восприятия, тогда как у носителей русского языка наблюдается непрерывное (континуальное) восприятие» (李贤卓, 2022). Исследование Ли Ли и др., посвященное восприятию тонов изучающими китайский язык как второй, также показывает, что у носителей русского языка, не имеющих опыта тональных языков, доля правильных ответов при восприятии четырех тонов путунхуа составляет от 0,32 до 0,52, что значимо ниже, чем у носителей тайского языка с опытом тональных языков; опыт тональных языков оказывает выраженное положительное влияние на восприятие тонов второго языка (李利, 2023).

Второй тип – сужение тонального диапазона, представляющее собой параметрическое отклонение. Гао Юйцзюань и Ли Баогуй, системно проанализировав тональные ошибки российских студентов по длительности тона, тональному диапазону, тональному контуру и тональным значениям, сообщают, что их «тональный диапазон относительно ниже и уже» (高玉娟, 2018); в исследованиях, посвященных обучению русскоязычных студентов китайской фонетике, тональные ошибки также выдвигаются на первый план среди фонетических трудностей носителей русского языка (谢瑞欣, 2021). Дефицит поддаваемости обратной связи у данного типа ошибок заключается не в когнитивном

различении, а в том, что акустическое отклонение с трудом переводится в количественно измеримую учебную цель: учащиеся часто слышат, что «недостаточно высоко», но не могут превратить это смутное впечатление в операционализируемую величину корректировки высоты тона.

Третий тип – искажение тонального контура, типичным проявлением которого является чрезмерно длинный начальный изгиб в тоне янпин и позднее начало восходящего участка. Отклонение здесь заключается не в категориальной принадлежности тона и не в общем диапазоне высоты тона, а во временном распределении внутри тонального контура. Гао Юйцзюань и Ли Баогуй также зафиксировали у российских студентов чрезмерно длинный начальный изгиб при произнесении тона янпин.

Основу методики составляет соотнесение выделенных типов ошибок с отвечающими им формами обратной связи – ведущее затруднение учащегося диктует приоритет корректирующего действия. Диагностическое наблюдение непосредственно привязывается к учебному заданию.

Обоснованность проведенного разграничения подтверждают исследования восприятия и усвоения китайских тонов русскоязычными учащимися (赵丽君, 2022). Предложенная типология – не жесткая схема «одна ошибка – один прием», а правило выбора ведущей формы обратной связи.

При сочетании категориального смешения с недостаточным тональным диапазоном приоритет коррекции устанавливается преподавателем по индивидуальной диагностической картине учащегося.

Таблица 1. Соответствие типов тональных ошибок и форм корректирующей обратной связи

Тип ошибки	Основное проявление	Приоритетная обратная связь
Смешение тоновых категорий	Неверное различение или реализация тонового контраста	Категориальное сопоставление; минимальные пары
Сужение тонального диапазона	Недостаточная амплитуда изменения F0	Нормированная визуализация F0 и сопоставление с эталоном
Искажение тонального контура	Смещение или деформация участка контура	Локализация временного интервала и адресная тренировка

Методика опирается на три этапа, следующих один за другим: перцептивную якорную настройку, контрастивную диагностику, генеративную продукцию. Каждому этапу соответствует своя задача: закрепление слухового эталона, осознание собственного отклонения, перенос отрабатываемого действия в непривычные речевые условия. При этом допустим возврат назад. При повторном проявлении ошибки в самостоятельной речи учащемуся требуется повторная настройка либо уточненная диагностика. Первый этап предполагает работу с проверенными преподавателем образцами целевого тона – учащийся слушает их, различает минимальные пары, сравнивает звучание изолированных слогов, двусложных сочетаний, коротких фраз.

Генеративный искусственный интеллект способен подбирать списки слов, строить задания на опознание тона, а также генерировать контекстные примеры. Однако фонетическая корректность и аудиореализации обязательно проходят проверку до применения. Продвигаться дальше разумно лишь тогда, когда противопоставление устойчиво различается в серии упражнений. Порог перехода педагог задает сам, ориентируясь на уровень группы. Сама настройка строится по принципу возрастания сложности – от контролируемых противопоставлений к вариативным примерам.

Студент сначала выбирает один тон из двух предложенных, затем опознает его уже без готовых вариантов и только после этого – внутри короткого сочетания. Один голос в наборе стимулов недопустим – иначе обучающийся начнет привязывать восприятие к акустике конкретной записи, а не к самому тону.

ИИ-система способна сформировать наборы лексики и сопроводительных инструкций, а звуковой облик материала задается либо фонетически выверенной базой данных, либо аудиозаписями, прошедшими контроль преподавателя. Результативность этапа оценивается не по одиночному верному ответу – необходимо, чтобы студент стабильно справлялся с заданием на новых стимулах. Когда достигнута такая устойчивость, педагог переводит группу к следующей ступени; количественный порог

определяется решением преподавателя и эмпирически заданной константой в рамках описываемой методики.

Если диагностировано категориальное смешение, как рабочий материал используются минимальные пары (mǎi – mài и подобные). Учащийся соотносит воспринятую тоновую категорию с ожидаемой, а генеративный ИИ подбирает свежие контексты для отрабатываемых оппозиций. Сужение диапазона требует иного материала: предъявляются сопоставимые траектории F0, нормированные относительно индивидуального голосового диапазона студента. Такой подход выявляет, в какую сторону и насколько сместилось произнесение; при этом абсолютная высота голоса носителя образцом для подражания не является. Когда контур искажается, работа фокусируется на том временном отрезке слога, где подъем либо спад начинается не там, где предполагает целевая реализация. Любая подсказка обязана заканчиваться практическим действием – тренировкой.

На втором этапе произнесение студента записывается, после чего технический модуль извлекает доступные акустические параметры. Построение F0-кривых ведется в программах речевого анализа, таких как Praat. Точность автоматической классификации тона определяется качеством записи и выбранной моделью.

На основании проверенных измерений и ранее установленных затруднений генеративный ИИ формулирует краткую корректирующую подсказку. При категориальном смешении это контраст между целевым и реализованным тоном; при сужении диапазона – пояснение визуализированного расхождения; при искажении контура – указание на проблемный временной отрезок. Преподаватель проверяет не только формулировку, но и ее соответствие фактической записи.

Особого внимания требует интерпретация акустической визуализации. Сравнение абсолютных значений F0 у разных говорящих может быть некорректным вследствие индивидуальных различий голосового диапазона. Поэтому учебные кривые следует приводить к сопоставимому масштабу, учитывать длительность слога и отделять допустимую вариативность от действительно значимого отклонения. При работе над вторым тоном полезно сопоставлять не только верхнюю точку подъема, но и момент начала восходящего движения. Если программа дает нестабильный результат, преподаватель не должен предъявлять его как объективную характеристику ошибки. В таком случае следует повторить запись, проверить параметры извлечения основной частоты и опираться на слуховую экспертную оценку. Языковая модель включается только после этой процедуры и не заменяет ее.

На третьем этапе студент произносит целевые тоны в новых словах, сочетаниях, коротких коммуникативных репликах (подготовленных с помощью генеративного ИИ и отобранных преподавателем).

Данная структура уменьшает вероятность заучивания ограниченного перечня стимулов и дает возможность проверить перенос умения в условия, где действуют коартикуляция и просодические влияния. Значимость продуктивной практики согласуется с моделями, объединяющими диагностику, интеллектуальную обратную связь, возобновляемое выполнение заданий (Ли Янь, 2025).

Наращивание речевой нагрузки в генеративной продукции происходит поэтапно. Сначала учащийся произносит целевой тон внутри незнакомой лексики, затем – в комбинациях с разными соседними тонами и, наконец, в кратких репликах, требующих одновременного контроля звучания и содержания. Оценку связной речи нельзя строить на механическом сопоставлении с изолированным эталоном – тоновые модификации, включая контекстно обусловленную реализацию третьего тона, требуют отдельного внимания. Материал контроля целесообразно подбирать из тех единиц, которые в тренировке не участвовали. Педагог сравнивает успешность освоенных и незнакомых заданий и определяет необходимость дополнительного корректирующего цикла. Сама по себе описанная процедура задает ожидаемую последовательность работы, однако не доказывает наличие прогресса – для этого необходимы фактические данные наблюдения.

Цикличность связывает между собой все этапы. Сохранение прежнего типа ошибки в обновленном речевом материале побуждает преподавателя вернуться назад: при неустойчивом опознании категории возобновляется слуховое различение, при неточном воспроизведении уже различаемого тона – контрастивная диагностика. Ориентиром на практике служат два подряд неудачных

цикла, при этом экспериментального обоснования у этой величины нет – уточнение порога остается задачей дальнейших исследований.

Этап 1: перцептивная настройка		**Этап 2: контрастивная диагностика**		**Этап 3: продуктивная практика**
Проверенные образцы, различение тонов	→	Анализ речи + соответствующая форма обратной связи	→	Новые слова и контексты, проверка переноса
Если категории не различаются: возврат к этапу 1		Учитель проверяет диагностику и решает о переходе		Если ошибка сохраняется: возврат к этапу 1 или 2

Рисунок 1. Схема реализации дифференцированной коррекции тональных ошибок

Преподаватель обязан осуществлять проверку. Сгенерированные системой пояснения могут выглядеть безупречными с точки зрения грамматики и при этом опираться на ошибочную классификацию либо неточное измерение. Отсюда следует требование: до передачи учащемуся педагог сверяет подсказку с аудиоматериалом, диагностическими сведениями, накопленной историей конкретных трудностей ученика. Данное распределение ролей отвечает взглядам на ИИ как на вспомогательное средство при изучении языка, нуждающееся в профессиональном контроле (Ивкина, 2026; Богданова, 2024; Mompean, 2024). Архитектура, предлагаемая в работе, предполагает разделение трех функций.

Первая – инструментальная. Модуль фиксирует акустические характеристики и, располагая валидированной моделью, относит признаки произнесения к определенному классу. Вторая – генеративная. ИИ переводит подтвержденные данные в доступные формулировки, учебные задания и варьируемые контексты употребления. Третья – педагогическая: учитель формулирует цель занятия, контролирует адекватность обратной связи, определяет, какая ошибка важнее, выстраивает порядок шагов. Целесообразность трактовать ИИ как поддержку, а не как замену преподавательского сопровождения находит подтверждение и в исследованиях по применению технологий при обучении языкам.

Когда речь идет о временных искажениях, подсказка адресуется конкретному участку слога – например, к запаздывающему началу восходящего движения. Ученик отрабатывает именно этот переход и затем произносит слог целиком, проверяя результат внутри словосочетания. Упражнение локального характера не отменяет необходимости проконтролировать естественное воспроизведение целой единицы.

Проиллюстрируем схему на материале ошибки во втором тоне. Первый шаг – различение студентом целевого восходящего тона и контрастных образцов. Дальше он сравнивает собственную запись с нормативной кривой F0 и обнаруживает: подъем стартует с опозданием. Завершает цикл тренировка тона в незнакомых лексических комбинациях.

Ошибки в тональных категориях возвращают учащегося к упражнениям на слуховое различение; устойчивое различение при запаздывающем начале подъема означает, что адресная работа над контуром продолжается. Фиксировать учебный процесс удобно через краткую диагностическую карту, в которой указываются целевой тон, контекст произнесения, доминирующий вид ошибки, слуховой или акустический маркер, выданная подсказка и решение педагога о дальнейшем шаге. Например, студент безошибочно опознает второй тон в аудиозадании, однако подъем у него регулярно начинается с опозданием – тогда упражнения на категориальное различение едва ли стоит считать первоочередной мерой.

Вместо этого оправдана работа над началом восходящего участка с последующей проверкой полного слога. Если же ученик не отличает второй тон от четвертого на слух, даже точная кривая F0 не устраняет первичную перцептивную трудность. Такая карта повышает воспроизводимость принятого педагогического решения, хотя ее диагностическая надежность также требует проверки.

Предполагаемый механизм методики включает два взаимосвязанных условия: заметность отклонения и выполнимость коррекции. Первое означает, что учащийся способен распознать отличие своей реализации от целевой; второе – что полученная информация переводится в конкретное речевое действие. Такой подход соотносится с гипотезой внимания, но сам по себе не доказывает эффективность предложенной технологии. Генеративный ИИ может объяснить разницу доступным языком и создать вариативный тренировочный материал, однако результат зависит от качества диагностики и последующей практики.

Для разных ошибок эти условия проявляются неодинаково. Категориальное смешение требует прежде всего устойчивого различения тоновых противопоставлений, искажение контура – определения временного участка отклонения, а сужение диапазона – связывания зрительно различимого параметра с изменением произносительного навыка. Поэтому можно предположить различия в объеме необходимой тренировки. Утверждать, что одна категория ошибок исправляется быстрее другой, без сопоставительного эксперимента преждевременно.

Критическое условие применения методики – достоверность исходного акустического анализа. Автоматическое распознавание речи и измерение F0 решают разные задачи: распознавание слов не гарантирует правильной оценки тона, а визуальная кривая может искажаться при шуме, нерегулярной фонации и ошибках отслеживания основной частоты. Метаанализ применения ASR в обучении произношению показывает общий педагогический потенциал инструментов, но его результаты нельзя автоматически переносить на диагностику китайских тонов (Ngo, 2024). Генеративная модель, получив ошибочные данные, способна сформулировать правдоподобное, но неверное объяснение. Следовательно, результаты измерений и диагностические заключения требуют проверки до преобразования в учебную подсказку.

Организационные условия включают наличие проверенных аудиообразцов, доступных средств записи и анализа, подготовку преподавателя к интерпретации визуализаций, а также разумное распределение учебного времени. Персонализированная обратная связь должна оставаться понятной студенту: избыток спектральных или числовых показателей может затруднять выполнение задания. В нужный момент преподаватель переводит акустическую характеристику в форму лаконичной инструкции – поднять звук пораньше, расширить диапазон, оставаясь в зоне комфорта. Технические тонкости при этом опускаются: восприятие студента перегружать не следует. Сама методика ориентирована на занятия, оставляющие педагогу возможность отбирать материал и проверять его заранее. Если группа разнородна по уровню, разумно провести общую слуховую разминку, после чего дать персональные упражнения в соответствии с доминирующим затруднением каждого учащегося. Автоматизация приносит пользу главным образом на этапе генерации вариативных примеров и формулирования кратких пояснений, однако решение вопроса об акустической адекватности и уместности с педагогической точки зрения остается за человеком. Особого обсуждения заслуживают согласие обучающихся на запись и обработку их голосовых данных, минимизация пересылки такой информации на внешние сервисы, а также заранее определенные правила хранения записей. Насколько реализуемо внедрение в практике, определяется этими организационными факторами не в меньшей мере, чем возможностями самих программных средств. Что касается носителей прочих нетональных языков, то перенос подхода возможен только при соблюдении одной генеральной идеи – характер обратной связи соотносится с типом допускаемой ошибки.

Частотность категориального смешения, величина тонального диапазона и характеристики контура могут отличаться в зависимости от родного языка, уровня владения китайским и речевого контекста. Следовательно, перенос конкретных упражнений, диагностических порогов и временных ориентиров нуждается в отдельном обосновании. Техническое обновление инструментов также не устраняет необходимости педагогической проверки.

Дальнейшая эмпирическая проверка может включать сопоставление традиционной коррекции, инструментальной визуализации и комплексного подхода с генеративным ИИ; оценку восприятия и произнесения до и после обучения; анализ устойчивости результата в отсроченном тесте и новых речевых контекстах. Необходимо отдельно проверять согласованность автоматической диагностики с

экспертной оценкой преподавателя и носителей языка. До получения таких данных предложенная методика должна оцениваться как теоретически обоснованная модель учебной организации, а не как доказанно более эффективная технология.

Заключение

В статье предложена методика коррекции тональных ошибок российских студентов при изучении китайского языка, основанная на дифференциации обратной связи по ведущему характеру отклонения. Смешение тоновых категорий предполагает приоритет категориального сопоставления, сужение тонального диапазона – визуализации акустических параметров, а искажение контура – локализации ошибки во времени. Эти формы включены в единый трехэтапный цикл, объединяющий перцептивную настройку, контрастивную диагностику и продуктивную тренировку с возможностью возврата к предыдущим этапам.

Методическая значимость модели заключается в разделении функций акустического анализа, генеративного ИИ и преподавателя, а также в переводе диагностических сведений в конкретные учебные действия. Вместе с тем эффективность подхода зависит от надежности измерений, качества языковой обратной связи и педагогической проверки. Поскольку эмпирическое исследование не проводилось, предполагаемые преимущества нуждаются в подтверждении при обучении разных групп студентов и в различных речевых контекстах.

Список литературы

1. Агафонова М.П. Влияние тональной интерференции на восприятие китайской речи русскоговорящих студентов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 18. Вып. 10. С. 4624-4629.
2. Богданова Н.А. Использование инструментов генеративного искусственного интеллекта при обучении произношению на продвинутом этапе // Язык в эпоху цифровых трансформаций и развития искусственного интеллекта: сб. науч. ст. по итогам междунар. науч. конф. (Минск, 23-24 октября 2024 г.). Минск: МГЛУ, 2024. С. 67-76.
3. Ивкина М.И. Роль искусственного интеллекта в преподавании русского языка как иностранного: новые возможности для адаптивного обучения // Мир русского слова. 2026. № 1. С. 80-89.
4. Ли Янь. Анализ фонетических ошибок и методика педагогического вмешательства при обучении русских студентов китайскому языку на основе интеллектуальных речевых технологий // Современное педагогическое образование. 2025. № 12. С. 216-218.
5. Mompean J.A. ChatGPT for L2 pronunciation teaching and learning // ELT Journal. 2024. Vol. 78. № 4. pp. 423-434. DOI: 10.1093/elt/ccae050
6. Ngo T.T.N., Chen H.H.J., Lai K.K.W. The effectiveness of automatic speech recognition in ESL/EFL pronunciation: a meta-analysis // ReCALL. 2024. Vol. 36. № 1. pp. 4-21. DOI: 10.1017/S0958344023000113
7. 高玉娟, 李宝贵. 对俄语背景者汉语声调习得偏误的实验研究 // 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）. 2018. Vol. 16. № 5. pp. 18-26.
8. 李利, 李亚娴, 康宇, 王莉. 声调语言经验在汉语二语者普通话声调感知中的作用 // 华南师范大学学报（社会科学版）. 2020. № 1. pp. 83-91.
9. 李贤卓, 肖容, 梁丹丹. 声调范畴感知和声调复杂度对音乐音高感知的跨领域影响 // 心理学报. 2022. Vol. 54. № 9. pp. 1021-1030.
10. 谢瑞欣. 俄罗斯留学生汉语语音问题及教学对策 // 文学教育（上）. 2021. № 8. pp. 177-178.
11. 赵丽君. Analysis of Russian learners' aquisition of Chinese tones // 语言世界：新观点与新未来. 2022. Vol. 2. pp. 48-61.

A methodology for correcting tonal errors in Russian students learning Chinese using generative artificial intelligence

Jingyuan Liu
PhD student
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
phoenix0823@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.07.2026
Accepted 24.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/c6221-9300-5208-a
EDN GGEWII
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

This article presents a methodology for correcting tonal errors among Russian-speaking students learning Chinese through the use of generative artificial intelligence. An analysis of academic and methodological literature, combined with pedagogical modeling, enabled the identification of three types of difficulties: confusion between tone categories, narrowing of the pitch range, and distortion of tonal contours. A specific form of corrective feedback is proposed for each type: categorical comparison, visualization of acoustic parameters, and temporal localization of deviations, respectively. The methodology comprises perceptual training, contrastive diagnosis, and productive practice in new communicative contexts, with the possibility of returning to previous stages when necessary. The roles of instrumental speech analysis, generative AI, and the teacher are clearly differentiated. Particular attention is given to implementation conditions, methodological limitations, and directions for future empirical validation. The article is theoretical and methodological in nature; no pedagogical experiment was conducted.

Keywords

Chinese tones, tonal errors, Russian students, generative artificial intelligence, corrective feedback, language teaching methodology.

References

1. Agafonova M.P. The influence of tonal interference on the perception of Chinese speech by Russian-speaking students // Philology. Theory & Practice. 2025. Vol. 18. № 10. pp. 4624-4629.
2. Bogdanova N.A. The use of generative artificial intelligence tools in teaching pronunciation at the advanced level // Language in the Era of Digital Transformations and Artificial Intelligence Development: Proceedings of the International Scientific Conference (Minsk, October 23-24, 2024). Minsk: Minsk State Linguistic University, 2024. pp. 67-76.
3. Ivkina M.I. The role of artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language: new opportunities for adaptive learning // The World of the Russian Word. 2026. № 1. pp. 80-89.
4. Li Yan. Analysis of phonetic errors and methods of pedagogical intervention in teaching Chinese to Russian students based on intelligent speech technologies // Modern Pedagogical Education. 2025. № 12. pp. 216-218.

5. Mompean J.A. ChatGPT for L2 pronunciation teaching and learning // ELT Journal. 2024. Vol. 78. № 4. pp. 423-434. DOI: 10.1093/elt/ccae050

6. Ngo T.T.N., Chen H.H.J., Lai K.K.W. The effectiveness of automatic speech recognition in ESL/EFL pronunciation: a meta-analysis // ReCALL. 2024. Vol. 36. № 1. pp. 4-21. DOI: 10.1017/S0958344023000113

7. Gao Yujuan, Li Baogui. An experimental study of errors in the acquisition of Chinese tones by Russian-speaking learners // Journal of Yunnan Normal University (Teaching and Research on Chinese as a Foreign Language). 2018. Vol. 16. № 5. pp. 18-26.

8. Li Li, Li Yaxian, Kang Yu, Wang Li. The role of tonal language experience in Mandarin tone perception among learners of Chinese as a second language // Journal of South China Normal University (Social Science Edition). 2020. № 1. pp. 83-91.

9. Li Xianzhuo, Xiao Rong, Liang Dandan. Cross-domain effects of categorical tone perception and tonal complexity on musical pitch perception // Acta Psychologica Sinica. 2022. Vol. 54. № 9. pp. 1021-1030.

10. Xie Ruixin. Chinese pronunciation problems of Russian international students and teaching strategies // Literature Education (First Half of the Month). 2021. № 8. pp. 177-178.

11. Zhao Lijun. Analysis of Russian learners' aquisition of Chinese tones // Language World: New Perspectives and New Futures. 2022. Vol. 2. pp. 48-61.

Коррекция моторной алалии у детей младшего школьного возраста по методу замещающего онтогенеза

Анна Васильевна Малолеткова
Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры Психолого-педагогического образования
Уфимский университет науки и технологий, Стерлитамакский филиал
Стерлитамак, Россия
a.v.maloletkova@struust.ru
ORCID 0000-0002-8927-3958

Элла Викторовна Петрова
Нейропсихолог
Центр нейропсихологии и речевого развития «Ясная речка»
Стерлитамак, Россия
petrova-1985@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.07.2026
Принята 25.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 376.37
DOI 10.25726/g7534-1941-3815-v
EDN GAUCZX
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В последние годы специалисты в области психологии, педагогики и медицины с беспокойством отмечают тревожную тенденцию: многие дети сталкиваются с задержками и отклонениями в речевом и психическом развитии, трудностями в самоконтроле, проблемами с письмом и другими сложностями. Одной из причин указанных нарушений является моторная алалия. В результате многие дети оказываются не готовы к обучению в школе и полноценной социализации. Коррекция указанных нарушений наиболее перспективным считает системный подход, основанный на разработанном отечественными учеными методе замещающего онтогенеза. Этот метод зарекомендовал себя как эффективный инструмент работы с различными вариантами развития, в частности – в коррекции моторной алалии в младшем школьном возрасте. Материалы и методы. В исследовании были использованы следующие методы: анализ научной литературы; эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; тестирование; методы математико-статистической обработки и интерпретации данных. Результаты и обсуждение. В исследовании конкретизирована и обоснована актуальность использования метода замещающего онтогенеза в процессе нейропсихологической коррекции моторной алалии у детей младшего школьного возраста. Применительно к проблематике данного исследования, определены концептуально-теоретические основы коррекционного процесса; проведено изучение уровня сформированности комплексных показателей психического развития детей, имеющих указанный диагноз; выявлены направления нейропсихологического сопровождения; разработана и научно обоснована программа коррекции моторной алалии у младших школьников по методу замещающего онтогенеза; а также уточнен критериально-диагностический инструментарий для оценки эффективности указанной программы. Выводы. Установлено, что уровень развития речевых навыков, а также ряда комплексных показателей

психического развития у испытуемых существенно повышается; при этом уменьшается количество дефектных поведенческих проявлений. Это свидетельствует об эффективности психологической коррекции моторной алалии с помощью разработанной авторами программы.

Ключевые слова

нейропсихология, метод замещающего онтогенеза, младший школьный возраст, моторная алалия, нейропсихологическая коррекция.

Введение

В современном обществе наблюдается тревожно высокая распространённость нарушений и отклонений в психоречевом развитии у детей. У многих из них отмечается несформированность навыков произвольной саморегуляции, проблемы с письмом (дисграфия) и другие трудности. Кроме того, у таких детей нередко выявляются различные психопатологические проявления, такие как повышенная возбудимость или истощаемость, склонность к неврозо- и психопатоподобным состояниям. Также часто встречаются соматические и психосоматические проблемы. Всё это в совокупности существенно снижает готовность детей к обучению и затрудняет их адаптацию в обществе.

Вызывает озабоченность и рост случаев агрессивного поведения, злоупотребления психоактивными веществами и других форм асоциального поведения среди молодёжи, причём такие явления отмечаются в всё более раннем возрасте. Участились случаи повышенной возбудимости, быстрой утомляемости, проявлений, напоминающих неврозы и психопатию, а также соматических и психосоматических расстройств.

С точки зрения нейропсихологии, одной из ключевых причин подобных проблем может быть так называемый дисгенетический синдром, который возникает ещё во время внутриутробного развития или в младенческом возрасте. Последствия такого синдрома могут быть весьма серьёзными: на психологическом уровне это может проявляться в виде нарушений речевого развития, синдрома гиперактивности и дефицита внимания, повышенной предрасположенности к эпилептическим состояниям, проблем с саморегуляцией и, как следствие, трудностей в учёбе и социальной адаптации.

В связи с этим наиболее перспективным представляется системный подход, который учитывает взаимодополняющее влияние когнитивных и двигательных методов и выстраивает их в определённую иерархию. Для диагностики и коррекции различных вариантов развития необходимо использовать комплексный клинико-психолого-педагогический инструментарий. В этом контексте заслуживает внимания технология «Комплексное нейропсихологическое сопровождение развития ребёнка», в основе которой лежит метод замещающего онтогенеза. Цель – теоретически обосновать, разработать и апробировать программу коррекции моторной алалии по методу замещающего онтогенеза у детей младшего школьного возраста.

В условиях сложившейся ситуации наиболее перспективным представляется применение системного подхода к коррекции и абилитации психического развития ребёнка. Такой подход предполагает использование когнитивных и двигательных методов в определённом иерархическом комплексе, учитывающем их взаимодополняющее воздействие.

Для точной дифференциальной диагностики и коррекции различных вариантов онтогенеза необходимо использовать специализированный клинико-психолого-педагогический инструментарий. В этом контексте особую ценность представляет разработанная нами программа «Нейропсихологическая коррекция моторной алалии у детей дошкольного возраста», в основе которой лежит метод замещающего онтогенеза. Реализация программы предусматривает три последовательных этапа: констатирующий, формирующий (с организацией специальных занятий) и оценочный (с анализом эффективности программы).

Материалы и методы исследования

В ходе экспериментального исследования мы использовали следующие методы: эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; тестирование, наблюдение, методы математико-статистической обработки и интерпретации данных.

Для диагностики применяли комплекс психодиагностических методик и проб, представленных Ж.М. Глозман и А.Е. Соболевой в работе «Нефропсихологическая диагностика детей школьного возраста» (Глозман, 2014). Обработка результатов исследования производилась с помощью методов математико-статистического анализа и интерпретации данных.

Формирующий эксперимент был проведен на базе центра нейропсихологии и речевого развития «Ясная речка» город Стерлитамак Республики Башкортостан. В исследовании приняли участие дети в количестве 118 человек. Средний возраст испытуемых – 6-11 лет. В экспериментальную группу вошли 57 обучающихся, в контрольную – 61 человек. Все дети посещают занятия в центре по поводу установленного диагноза «моторная алалия». Распределение испытуемых по группам проходило рандомно, уровень развития младших школьников по первому срезу не выявил значимых различий, что свидетельствует об однородности выборки в целом.

Отметим, что такое количество испытуемых обусловлено тем, что реализация программы происходила в течение трех циклов – учебных лет с 2022 по 2025 год. Каждый учебный год центр проводит набор детей разного возраста с разными диагнозами, связанными с речевыми нарушениями. Диагноз «моторная алалия» становится в последние годы все более частым, поэтому он отмечался, в среднем у 30-50 младших школьников, получающих у нас коррекционное сопровождение.

Экспериментальное исследование проходило в несколько этапов. На первом этапе был определен комплекс диагностических проб и методик, адаптированных к возрасту испытуемых и отвечающих цели и задачам исследования. Цель – комплексная диагностика уровня развития ребенка, в том числе – и показателей его речевого развития.

Также нами была разработана программа нейропсихологического сопровождения детей дошкольного возраста с моторной алалией, реализация которой предусматривала работу специалистов в условиях центра нейропсихологии и речевого развития. Далее мы проводили апробацию указанной программы в течение одного учебного года, причем в продолжении нашего исследования мы провели три цикла такой апробации: с 2022 по 2025 год. Для этого детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз «моторная алалия» и посещающих наш центр, мы распределяли в контрольную или экспериментальную группу. Предварительно им проводилась комплексная диагностика психического развития, что является обязательной формой входного и выходного контроля состояния и уровня развития ребенка, посещающего занятия центра.

Затем для детей экспериментальной группы проводились занятия в рамках разработанной нами программы по нейропсихологическому сопровождению. Отметим, что обе группы испытуемых посещали комплекс индивидуальных и групповых занятий по логопедии и коррекционной педагогике, предусмотренных протоколом сопровождения младших школьников с указанным диагнозом. Дети из экспериментальной группы проходили программу нейропсихологического сопровождения как дополнительные занятия, по согласованию и с разрешения родителей или законных представителей.

По окончании программы испытуемые обеих групп проходили повторную диагностику, что позволило выявить динамику показателей и сделать вывод об эффективности проделанной работы.

Результаты и обсуждение

Необходимо отметить, что сегодня значительную часть детей с речевыми нарушениями составляют ученики младших классов. Знание психологических особенностей таких детей позволяет специалистам выстраивать результативную коррекционно-педагогическую и психокоррекционную работу.

В логопедии выделяют три типа алалии: моторную, сенсорную и сенсомоторную. Моторная алалия характеризуется системным недоразвитием экспрессивной речи (Бобылова, 2017). Ребёнок испытывает трудности с освоением активного словарного запаса и грамматических структур языка, хотя

понимание речи у него в целом сохранено. В основе этого нарушения лежит сбой или неполное развитие аналитико-синтетической деятельности речедвигательного анализатора. Причины могут быть связаны как с диффузными, так и с локальными поражениями головного мозга, однако точные механизмы пока изучены не до конца.

В своих трудах В.А. Ковшиков (Ковшиков, 2006) подчёркивает: суть проблемы при моторной алалии заключается в том, что у ребёнка не формируются ключевые языковые операции, необходимые для построения высказывания – лексические, грамматические, фонетические. При этом смысловой и моторный уровни порождения речи могут оставаться относительно сохранными. Е.Ф. Соботович акцентирует внимание на том, что при моторной алалии нарушается процесс освоения знаковой системы языка – правил комбинирования и использования языковых знаков в процессе речевого общения (Соботович, 2003). В общем смысле это можно охарактеризовать как недостаточное развитие психофизиологических механизмов, которые обеспечивают усвоение, воспроизведение и понимание языковых знаков.

В.А. Ковшиков также отмечает, что у детей с алалией могут наблюдаться не только языковые, но и неязыковые нарушения – неврологические и психопатологические (Ковшиков, 2006). Мнения специалистов по поводу распространённости неврологических нарушений расходятся: некоторые (например, Г.В. Гуровец) считают, что они присутствуют у всех детей с алалией, тогда как другие (например, В. Ландау) говорят лишь об одной трети случаев (Репина, 2018). Отсутствие неврологических проблем в некоторых случаях можно объяснить компенсаторными возможностями детского организма. Психопатологические нарушения, как правило, не достигают высокой степени выраженности.

Одним из наиболее частых психопатологических проявлений у детей с алалией является расстройство произвольного внимания. Многие из них быстро устают и демонстрируют низкую работоспособность. Л.С. Волкова отмечает, что у таких детей часто наблюдается общая моторная неловкость, проблемы с координацией движений, замедленность или, наоборот, чрезмерная расторможенность движений (Волкова, 2002). Нередко у детей с алалией формируются невротические черты характера и патологические особенности личности: они могут быть замкнутыми, неуверенными в себе, раздражительными, обидчивыми, склонными к частым слезам.

У детей с моторной алалией нередко наблюдается задержка психического развития, им сложно планировать и контролировать свои действия, у них не сформирована достаточная степень произвольности. Неврологическая симптоматика при моторной алалии может проявляться в разной степени – от едва заметных признаков мозговой дисфункции до выраженных неврологических расстройств, включая парезы (Томилов, 2019). У таких детей часто возникают трудности с освоением школьной программы, исследования показывают, что у них не сформированы навыки обобщения, а также планирующая и регулирующая функции речи.

Изучая коммуникативные навыки детей с моторной алалией, можно заметить, что их способность к общению снижена. Необщительность часто усиливается страхом осуждения и ощущением собственной неполноценности. Такой ребёнок может не верить в свои силы и сильно удивляется, когда у него что-то получается или он получает похвалу (Бобылова, 2017).

В.А. Ковшиков классифицирует языковые проявления алалии, выделяя два основных блока нарушений: проблемы с устной и письменной речью. В случае устной речи у детей с алалией наблюдается целый спектр отклонений:

- сбои в формировании словарного запаса;
- трудности в построении предложений и развёрнутых речевых высказываний;
- нарушения на морфологическом уровне;
- проблемы с фонематической стороной речи – ограниченный набор используемых фонем;
- фонетические отклонения, проявляющиеся в лёгкой форме дизартрии (Ковшиков, 2024).

Важно подчеркнуть, что эти речевые затруднения не обусловлены нарушениями мышления или других психических функций, а связаны с трудностями в освоении структурно-функциональных особенностей языка и правил работы с его элементами. Что касается письменной речи, то здесь чаще всего встречаются такие расстройства, как дислексия и дисграфия.

Анализ различных методик логопедической коррекции при алалии показал, что многие авторы уделяют недостаточно внимания развитию неречевых процессов, хотя моторная алалия охватывает как речевые, так и неречевые аспекты. В процессе развития человека речевые и неречевые процессы тесно переплетены и должны рассматриваться в единстве.

Недостатки в развитии неречевых функций негативно влияют на формирование речевой деятельности, и, наоборот, недоразвитие речи тормозит совершенствование когнитивных процессов. Эти два аспекта тесно связаны между собой, и их необходимо развивать одновременно. Для эффективного преодоления алалии требуется комплексный подход, который будет охватывать все необходимые аспекты и предусматривать целенаправленную работу специалистов над развитием как речевых, так и неречевых процессов.

Феноменология метода замещающего онтогенеза имеет комплексный характер. Этот метод был разработан в конце XX века отечественными учеными – А.В. Семенович, С.О. Умрихиным, А.А. Цыганок (Семенович, 2014) и зарекомендовал себя как эффективный инструмент работы с различными вариантами развития (Семенович, 2007). Технология включает нейропсихологическую диагностику и прогнозирование, а также меры по профилактике, коррекции и абилитации процессов развития в различных условиях – как в норме, так и при отклонениях.

В основе метода лежат трёхблочная модель мозга, разработанная А.Р. Лурия (Лурия, 2013), и концепция Л.С. Цветковой (Цветкова, 1997) о восстановлении психических функций. Кроме того, в методике используются такие понятия, как психомоторная, нейропсихологическая, сенсомоторная и двигательная коррекция.

Ю.В. Микадзе (Микадзе, 2008) подчёркивает, что метод замещающего онтогенеза – это нейропсихологическая технология, которая помогает активизировать пластичность мозга. Её суть состоит в том, чтобы поэтапно воссоздать те этапы детского развития, которые по каким-либо причинам не были пройдены в полной мере. Благодаря этому педагог вместе с ребёнком может пройти через ключевые стадии развития, восполняя недостающие элементы с помощью специальных занятий.

С точки зрения нейропсихологии, подобные нарушения могут быть связаны с дисфункцией определённых участков головного мозга. Кроме того, негативное влияние оказывают современные социокультурные факторы: недостаток стимулов для активной деятельности, преобладание потребительских ценностей, замена живого общения виртуальным, экологические проблемы и недостаточный уровень психогигиены.

Л.С. Цветкова (Цветкова, 2006) считает, что для коррекции речевых нарушений, в том числе моторной алалии, необходимо активизировать целый комплекс мозговых зон. Поэтому для работы с детьми, у которых есть проблемы с речью, необходим комплексный подход, который сочетает логопедические и нейропсихологические методы.

Нейропсихологическая коррекция – это использование особых психологических методов, которые помогают изменить структуру нарушенных мозговых функций и компенсировать их (Титеева, 2022). Цель такой коррекции – развить у ребёнка самостоятельность в обучении и самоконтроле.

С нейропсихологической точки зрения речь – это высшая психическая функция, которая зависит от взаимодействия трёх блоков мозга (Хомская, 2005). Для коррекции речевых нарушений у детей применяются методы, которые развивают функции этих блоков, межполушарное взаимодействие и когнитивные процессы, лежащие в основе речи. Среди таких методов можно выделить:

1. Метод замещающего онтогенеза А.В. Семенович (Семенович, 2007) – это технология сенсомоторной коррекции, которая помогает развивать двигательную активность и когнитивные функции. Она основана на поэтапном прохождении ребёнком тех стадий развития, которые не были реализованы ранее. Метод способствует формированию связей между блоками мозга и улучшает его функциональное состояние.
2. Кинезиологическая методика А.Л. Сиротюк (Сиротюк, 2003) направлена на активацию мозолистого тела и межполушарных взаимодействий, улучшение когнитивных функций и снижение уровня стресса. Методика включает в себя упражнения для глаз, дыхательные практики и антистрессовые техники.

3. Методика сопровождения развития детей, разработанная В.С. Колгановой и Е.В. Пивоваровой (Колганова, 2015), базируется на методе замещающего онтогенеза. Она помогает преодолеть моторную неловкость, нормализовать двигательную активность, улучшить память, внимание и когнитивные функции. Методика включает дыхательные и глазодвигательные упражнения, физические практики и работу над пространственными представлениями.

Метод замещающего онтогенеза представляет собой многоуровневую систему, которая воздействует на все три функциональных блока мозга в соответствии с классификацией А.Р. Лурия (Лурия, 2002). Нейропсихологическая коррекция в работе с детьми предполагает взаимодействие со всеми тремя блоками, последовательное прохождение этапов развития и стимуляцию соответствующих зон мозга. Программа коррекции речевых нарушений должна быть комплексной: наряду с традиционными логопедическими методами необходимо включать мероприятия, направленные на оптимизацию работы мозговых структур – то есть использовать нейропсихологический подход.

Нейропсихологическое сопровождение по методу замещающего онтогенеза, согласно теории А.Р. Лурия (Лурия, 2013), включает стимуляционные задания, направленные на интенсификацию работы трех функциональных блоков мозга, участие которых необходимо для любой психической деятельности. Работа в данном направлении была организована в форме дополнительных занятий для детей из экспериментальной группы, которые они посещали с согласия и при информировании родителей или законных представителей.

Занятия по нейропсихологической коррекции проводились с периодичностью один раз в неделю, отдельные задания программы включались в занятия логопеда или дефектолога, которые участники экспериментальной группы также посещали, согласно общей программе психологического сопровождения детей с указанным диагнозом.

Программа рассчитана на 40 академических часов, ее полный цикл может быть реализован в течение одного учебного года. Общий план нейрокоррекции предполагает применение комплекса упражнений с постоянным усложнением с момента их освоения в каждом функциональном блоке мозга (ФБМ), включающий:

1. Стимулирующий репертуар (ФБМ 1 – блок, отвечающий за регуляцию тонуса и бодрствования): формирование базиса подкорково-корковых и межполушарных взаимодействий (дыхательный комплекс упражнений – лёжа, сидя, стоя; гимнастика по Стрельниковой); статокинетический уровень психического развития – 4-хфазные дыхательные упражнения; массаж, самомассаж – волшебные точки по Уманской; работа с мышечными дистониями – релаксация по Джекобсону; растяжки – лёжа на спине, животе, сидя на полу, стоя.

2. Двигательный репертуар (ФБМ 2 – блок, который получает, обрабатывает и сохраняет информацию из внешнего мира): сенсомоторный репертуар – глазодвигательный комплекс, речевой аппарат, тренировка нижней челюсти, тренировка губных мышц, шея и плечи, руки и ноги; ригидные телесные установки и синкинезии – глазодвигательные, с языком; сенсомоторные и реципрокные взаимодействия – непосредственно двигательный репертуар по методу замещающего онтогенеза.

3. Когнитивный репертуар (ФБМ 3 – блок, отвечающий за программирование, регуляцию и контроль психической деятельности): формирование навыков; работа по развитию внимания; межполушарные взаимодействия; зрительный гнозис; кинетические процессы; слуховой гнозис и фонематические процессы; номинативные процессы; пространственные и квазипространственные представления; конструирование и копирование; графические способности; последовательность, временные представления; формирование смыслообразующей функции психических процессов; причинно-следственные связи; коммуникативные навыки; мнестические функции; произвольное внимание; интеллектуальные процессы.

Прогноз при реализации программы: в течении шести месяцев должна отмечаться положительная динамика (60% от академической нормы по таблицам академического развития). Если динамика незначительная, то стоит продолжать занятия, в течении последующих трех месяцев должна отмечаться положительная динамика, если динамика не наблюдается, ребенка стоит направить на

дообследование. Предполагается параллельная работа нейропсихолога с логопедом или дефектологом.

Динамика комплексных показателей нейропсихологического развития испытуемых в контрольной и экспериментальной группах представлена в таблице 1. Значимость различий в динамике определялась с помощью критерия Стьюдента (t-критерий).

Примечание: оценка проводится по системе начисления штрафных баллов за ошибки или неточности выполнения проб и тестовых заданий. Поэтому чем больше баллов набрал ребенок – тем хуже его результат.

Таблица 1. Динамика показателей нейропсихологического развития младших школьников с моторной алалией (Ж.М. Глозман, А.Е. Соболева)

Комплексные показатели	Группа	Средний балл		Значимость различий (t-критерий)
		1 срез	2 срез	
Общая характеристика ребенка	КГ	2,2	1,9	–
	ЭГ	2,3	1,7	0,05
Нейропсихологические показатели психической деятельности	КГ	2,2	1,9	–
	ЭГ	2,1	1,4	0,01
Исследование движений и действий	КГ	1,9	1,7	–
	ЭГ	2,0	1,3	0,05
Исследование гнозиса	КГ	2,0	1,5	0,05
	ЭГ	2,2	1,6	0,05
Исследование речевых функций	КГ	2,7	2,1	0,05
	ЭГ	2,5	1,8	0,01
Исследование памяти	КГ	2,7	2,4	–
	ЭГ	2,8	2,1	0,05
Исследование интеллекта	КГ	1,3	1,1	–
	ЭГ	1,4	1,1	–

Представленные результаты показывают однородность выборок испытуемых на констатирующем этапе эксперимента. При этом младшие школьники как контрольной, так и экспериментальной группы продемонстрировали сохранность интеллекта, что соответствует симптоматике моторной алалии. Также весьма ожидаемыми наихудшими показателями при таком диагнозе оказались речевые функции и память (особенно слуховая и речевая).

Оценка динамики показателей позволяет сделать вывод о ее наличии как в контрольной, так и в экспериментальной группе. Однако дети из контрольной группы показали значимое улучшение по двум показателям: исследование речевых функций и гнозиса. Тогда как представители экспериментальной группы значимо улучшили результаты практически по всем показателям, кроме уровня интеллектуального развития. Данный параметр свидетельствует о среднем уровне интеллектуального развития детей, соответствующем возрастной норме для большинства испытуемых; тенденция к его улучшению зафиксирована в обеих группах. По нашему мнению, он не нуждается в целенаправленной коррекции.

Как было отмечено при описании диагностического комплекса, можно выделить ряд дефектов выполнения заданий по тому или иному параметру. В процессе диагностики нейропсихолог выделил динамику частоты их встречаемости в контрольной и экспериментальной группах. Приведем описания таких дефектов, получивших значимое снижение частоты проявлений в экспериментальной группе.

При исследовании общих характеристик ребенка в обеих группах значимо снизилась частота таких нежелательных проявлений, как незнание времени, места нахождения, своих личных данных, случаев отказа от задания и общения с психологом, неадекватных эмоциональных реакций. Это свидетельствует о систематизации представлений детей о себе и о мире, а также нормализации их

поведенческих реакций. Испытуемые экспериментальной группы, в отличие от контрольной, показали также значимое снижение таких проявлений, как инфантилизм и постоянное обращение за помощью, расторможенность и общее возбуждение, проявление агрессии или самоагрессии. Напряженности растерянности, тревожности, а также нечувствительность к оценкам взрослого. На наш взгляд, это говорит о повышении коммуникативных умений и навыков саморегуляции у детей. В контрольной группе аналогичные проявления остались на том же уровне.

При исследовании нейродинамичеких показателей психической деятельности испытуемые контрольной и экспериментальной группы значимо снизили частоту проявлений колебаний умственной работоспособности и истощаемости нервной системы, что свидетельствует о положительной динамике в развитии внимания как познавательного процесса младших школьников. Дети из экспериментальной группы значительно снизили частоту таких деструктивных проявлений, как низкая концентрация внимания и умственная работоспособность, несформированность избирательности внимания, отвлечение от выполнения задания. Это может быть показателем более глубокой проработки внимания как процесса, системного развития его свойств. В контрольной группе аналогичные проявления остались на том же уровне.

Исследование движений и действий выявило положительную динамику в обеих группах по таким дефектным проявлениям, как трудности вхождения в задание, импульсивность в двигательных пробах, кинестетические трудности, небрежность при выполнении рисунков, трудности речевой регуляции движений. Это говорит о росте навыков саморегуляции и нормализации поведения. В экспериментальной группе, в отличие от контрольной, выявлено значимое снижение следующих проявлений: инертность, упрощение программы и деавтоматизация в динамическом праксисе, трудности в пространственной организации движений и действий, напряженность и замедленность в реципрокной координации, системные персеверации, общая моторная неловкость. Можно отметить, что положительная динамика отмечена в сфере двигательных реакций, что с учетом диагноза положительно скажется. Как на общем. Так и на речевом развитии.

Исследование гнозиса выявило снижение частоты дефектных проявлений в обеих группах по следующим показателям: импульсивность в гностической сфере, фрагментарность восприятия, псевдоагнозии, слабость акустического внимания, ошибки в идентификации эмоций по знаку, неполная сформированность графемы. Задания по данным показателям носят тренировочный характер, и предъявляются не только нейропсихологом, но и дефектологом, поэтому данная динамика весьма закономерна. Испытуемых экспериментальной группы, в отличие от контрольной, характеризует снижение таких проявлений, как: неполная сформированность акустического гнозиса, затруднения при узнавании предметов на ощупь. Улучшение данных показателей может стать основой глубокой проработки психических функций, что приведет к системным улучшениям психического развития ребенка.

Исследование речевых функций можно назвать «профильным» показателем нашего исследования с учетом диагноза испытуемых. Дети и контрольной, и экспериментальной группы продемонстрировали снижение таких показателей, как: дефекты просодики речи, бедность экспрессивной речи, вербальные и литеральные парафазии, эхолалии, несформированность фонематического слуха, нарушение понимания предметно отнесенных слов, сужение объема речевого восприятия, бедный словарный запас, низкий темп чтения, замены гласных и согласных, невычленение начала фразы, «глупые» ошибки в письме, неровный почерк и несоразмерность букв, неудержание строки при письме, речевая аспонтанность, трудности включения в речь. Отметим, что целенаправленная коррекционная работа логопеда и нейропсихолога привела к снижению комплекса нежелательных проявлений речевого развития.

Исследование памяти у испытуемых обеих групп выявило снижение следующих дефектов: низкая продуктивность запоминания при заучивании, низкая устойчивость следов памяти, конфабуляции, перцептивные замены. Снижение указанных параметров также может быть обусловлено спецификой занятий у логопеда и дефектолога. В экспериментальной группе младшие школьники продемонстрировали снижение частоты таких проявлений, как: трудности включения при первом

предъявлении информации, незапоминание последовательности элементов, семантические замены, незапоминание смысловых элементов текста, трудности усвоения двигательной программы, истощаемость при запоминании. Данные показатели обслуживают не только процесс запоминания, но и сохранение, и воспроизведение информации, что является важным для эффективной работы памяти как познавательного процесса.

Исследование интеллекта – в обеих группах зафиксировано снижение таких дефектных проявлений, как: замедленное понимание с подсказкой, забывание промежуточного результата, персеверации при счете, импульсивное решение задачи, обобщение по ситуативному, а не категориальному признаку. Нетрудно заметить, что комплекс проявлений напрямую связан с учебными навыками, а снижение их частоты может существенно повысить эффективность обучения младших школьников. Испытуемые экспериментальной группы показали значимое снижение следующих деструктивных проявлений: невозможность понять смысл сюжетной картинки, замедленность счета, невозможность составить программу решения задачи, трудности вербализации связей, несформированность процессов обобщения. Эти проявления становятся существенным препятствием обучению, поэтому снижение их частоты положительно сказывается на процессе усвоения и решения заданий.

Заключение

Итак, на основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Теоретический анализ проблемы нейропсихологического сопровождения детей с моторной алалией методом замещающего онтогенеза позволил обосновать ее высокую значимость и актуальность. Указанный метод нашел свое обоснование в ряде исследований отечественных ученых, однако включение нейропсихологического сопровождения в протокол работы специалистов с детьми, имеющими определенные нарушения развития, пока не закреплен в качестве обязательного. Метод замещающего онтогенеза предполагает системное развитие высших психических функций ребенка путем стимуляции функциональных блоков мозга по А.Р. Лурия (Лурия, 2002), с использованием коррекционных игр и упражнений нейропсихологического характера.
2. В нашей работе рассматривается проблема нейропсихологической коррекции моторной алалии у детей младшего школьного возраста. Психологические особенности таких детей характеризуются следующими языковыми, неврологическими и психопатологическими нарушениями. У ребенка не формируются ключевые языковые операции, что приводит к нарушению освоения языка, расстройству произвольного внимания, низкой работоспособности, общей моторной неловкости. Как следствие – такие дети могут быть замкнутыми, раздражительными, неуверенными в себе и обидчивыми. У детей с моторной алалией может наблюдаться задержка психического развития, им сложно планировать и контролировать свои действия. Также необходимо отметить наличие целого ряда коммуникативных сложностей. Все это подчеркивает необходимость нейропсихологической коррекции развития таких детей, дополнительно к уже имеющимся протоколам сопровождения со стороны логопеда и дефектолога.
3. Согласно концепции Л.С. Выготского и А.Р. Лурия, высшие психические функции представляют собой сложные системы, состоящие из множества взаимосвязанных компонентов. С учётом этого подхода нарушения речи у младших школьников можно рассматривать как результат недостаточного развития или нарушенной работы других высших психических функций, тесно связанных с функционированием различных структур мозга.
4. Суть метода замещающего онтогенеза заключается в создании условий для восполнения недостающих звеньев в развитии ребёнка и формирования у него новых адаптивных механизмов. Коррекционно-развивающие занятия с применением метода замещающего онтогенеза проводятся в три этапа. На первом этапе основное внимание уделяется психомоторному развитию. Второй этап основывается на применении телесно-ориентированных методов, которые способствуют коррекции когнитивных функций. Третий этап направлен на социальную адаптацию ребёнка. В его рамках

проводятся психологические тренинги, которые помогают развивать коммуникативные навыки, формировать адекватную самооценку.

5. Дети с моторной алалией нуждаются в программе коррекции, предполагающей системную стимуляцию работы функциональных блоков мозга, что и предусматривает метод замещающего онтогенеза. Результаты проведенного нами исследования подтвердили эффективность нейропсихологического сопровождения детей младшего школьного возраста с моторной алалией, в процессе которого был использован метод замещающего онтогенеза. Реализация разработанной нами программы проводилась в течение трех учебных лет, что позволило подтвердить востребованность и актуальность такой работы.

6. Оценка динамики показателей позволяет сделать вывод о ее наличии как в контрольной, так и в экспериментальной группе. Однако дети из контрольной группы показали значимое улучшение по двум показателям: исследование речевых функций и гнозиса. Тогда как представители экспериментальной группы значимо улучшили результаты практически по всем показателям, кроме уровня интеллектуального развития. Данный параметр свидетельствует о среднем уровне интеллектуального развития детей, соответствующем возрастной норме для большинства испытуемых; тенденция к его улучшению зафиксирована в обеих группах. По нашему мнению, он не нуждается в целенаправленной коррекции.

Подвоя итог, отметим, что цель нашего исследования достигнута, гипотеза нашла свое подтверждение. Результаты свидетельствуют об эффективности разработанной программы. Материалы нашего исследования представляют интерес для специалистов – педагогов и психологов, работающих с данной целевой аудиторией в плане педагогической деятельности, а также психологического сопровождения детей младшего школьного возраста с моторной алалией. Разработанная нами программа может быть реализована в формате занятий по нейропсихологическому сопровождению детей, что позволит повысить эффективность коррекционной работы с данной целевой аудиторией.

Список литературы

1. Бобылова М.Ю., Капустина А.А., Браудо Т.А., Абрамов М.О., Клепиков Н.И., Панфилова Е.В. Моторная и сенсорная алалия: сложности диагностики // Русский журнал детской неврологии. 2017. № 4. С. 32-42.

2. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия. 3-е изд. Москва: Владос, 2002. 680 с.

3. Глозман Ж.М., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста. Москва: Интеграф Сервис, 2014. 180 с.

4. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления: монография. Санкт-Петербург: КАРО, 2006. 298 с.

5. Колганова В.С., Пивоварова Е.В., Колганов С.Н. Нейропсихологические занятия с детьми. Москва: Айрис-пресс, 2015. 416 с. (Ч. 1).

6. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Москва: Академия, 2002. 384 с.

7. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 288 с.

8. Репина З.А., Щербакова Е.С. Особенности речевого развития детей дошкольного возраста с моторной алалией // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. № 1 (52). С. 65-70.

9. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. Москва: Генезис, 2007. 474 с.

10. Семенович А.В., Умрихин С.О., Цыганок А.А. Нейропсихологический анализ школьной неуспеваемости среди учащихся массовых школ // Нейропсихолог в реабилитации и образовании. 2-е изд. Москва: Теревинф, 2014. С. 105-119.

11. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. Москва: ООО «ТЦ Сфера», 2003. 288 с.

12. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией). Москва: Классикс Стиль, 2003. 158 с.
13. Титеева Т.А. Нейропсихологическая коррекция специфических нарушений школьных навыков: методические рекомендации. Южно-Сахалинск: Издательство Института развития образования Сахалинской области, 2022. 28 с.
14. Томилов А.Б. Нарушения двигательных функций при различных формах речевой и психической патологии // Коррекционно-педагогическое образование. 2019. № 4 (20). С. 62-66.
15. Хомская Е.Д. Нейропсихология. 4-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 496 с.
16. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. Москва: Юристъ, 1997. 256 с.
17. Цветкова Л.С., Семенович А.В., Котягина С.Н., Гришина Е.Г., Гогберашвили Т.Ю. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учебное пособие. под ред. Л.С. Цветковой. 2-е изд., испр. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 296 с.

Correction of motor alalia in primary school children using the method of replacement ontogenesis

Anna V. Maloletkova
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychological and Pedagogical Education
Ufa University of Science and Technology, Sterlitamak Branch
Sterlitamak, Russia
a.v.maloletkova@struust.ru
ORCID 0000-0002-8927-3958

Ella V. Petrova
Neuropsychologist
«Yasnaya Rechka» Center for Neuropsychology and Speech Development
Sterlitamak, Russia
petrova-1985@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.07.2026
Accepted 25.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 376.37
DOI 10.25726/g7534-1941-3815-v
EDN GAUCZX
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Introduction. In recent years, experts in the fields of psychology, pedagogy, and medicine have been concerned about an alarming trend: many children are facing delays and abnormalities in their speech and mental development, as well as difficulties in self-control, writing, and other areas. One of the causes of these impairments is motor alalia. As a result, many children are not prepared for schooling and proper socialization. To address these issues, a systemic approach based on the method of replacement ontogenesis developed by

Russian scientists is considered the most promising. This method has proven to be an effective tool for working with various developmental options, particularly in the correction of motor alalia in primary school age. Materials and methods. The following methods were used in the study: analysis of scientific literature; an experiment that included ascertaining, formative, and control stages; testing; and methods of mathematical and statistical data processing and interpretation. Results and discussion. The study specifies and substantiates the relevance of using the method of replacement ontogenesis in the neuropsychological correction of motor alalia in primary school children. The conceptual and theoretical foundations of the correctional process are defined; the level of development of complex indicators of mental development in children with this diagnosis is examined; the directions of neuropsychological support are identified; a correction programme based on the method of replacement ontogenesis is developed and scientifically substantiated; and the criteria-based diagnostic tools for assessing its effectiveness are refined. Conclusions. It has been established that the level of development of speech skills, as well as a number of complex indicators of mental development, significantly increases in the subjects, while the number of defective behavioral manifestations decreases. This indicates the effectiveness of psychological correction of motor alalia using the program developed by the authors.

Keywords

neuropsychology, method of replacement ontogenesis, primary school age, motor alalia, neuropsychological correction.

References

1. Bobylova M.Yu., Kapustina A.A., Braudo T.A., Abramov M.O., Klepikov N.I., Panfilova E.V. Motor and sensory alalia: difficulties of diagnosis // Russian Journal of Child Neurology. 2017. № 4. pp. 32-42.
2. Volkova L.S., Shakhovskaya S.N. Speech therapy. 3rd ed. Moscow: Vlados, 2002. 680 p.
3. Glozman Zh.M., Soboleva A.E. Neuropsychological diagnostics of school-age children. Moscow: Integraf Service, 2014. 180 p.
4. Kovshikov V.A. Expressive Alalia and Methods of Its Overcoming: a monograph. Saint Petersburg: Karo, 2006. 298 p.
5. Kolganova V.S., Pivovarova E.V., Kolganov S.N. Neuropsychological Classes with Children. Moscow: Airis-press, 2015. 416 p. (Vol. 1).
6. Luria A.R. Fundamentals of Neuropsychology. Moscow: Academy, 2002. 384 p.
7. Mikadze Yu.V. Neuropsychology of Childhood: a textbook. Saint Petersburg: Peter, 2008. 288 p.
8. Repina Z.A., Shcherbakova E.S. Features of speech development in preschool children with motor alalia // Surgut State Pedagogical University Bulletin. 2018. № 1 (52). pp. 65-70.
9. Semenovich A.V. Neuropsychological Correction in Childhood. The Method of Replacement Ontogenesis: a textbook. Moscow: Genezis, 2007. 474 p.
10. Semenovich A.V., Umrikhin S.O., Tsyganok A.A. Neuropsychological analysis of school failure among pupils of mainstream schools // Neuropsychologist in Rehabilitation and Education. 2nd ed. Moscow: Terevinf, 2014. pp. 105-119.
11. Sirotyuk A.L. Neuropsychological and psychophysiological support of learning. Moscow: LLC «TC Sphere», 2003. 288 p.
12. Sobotovich E.F. Speech underdevelopment in children and ways of its correction (children with intellectual disabilities and motor alalia). Moscow: Classic Style, 2003. 158 p.
13. Titeeva T.A. Neuropsychological correction of specific disorders of school skills: methodological recommendations. Yuzhno-Sakhalinsk: Publishing House of the Institute for Educational Development of the Sakhalin Region, 2022. 28 p.
14. Tomilov A.B. Disorders of motor functions in various forms of speech and mental pathology // Correctional and Pedagogical Education. 2019. № 4 (20). pp. 62-66.
15. Khomskaya E.D. Neuropsychology. 4th ed. Saint Petersburg: Peter, 2005. 496 p.

16. Tsvetkova L.S. Neuropsychology of counting, writing and reading: impairment and restoration. Moscow: Yurist, 1997. 256 p.

17. Tsvetkova L.S., Semenovich A.V., Kotyagina S.N., Grishina E.G., Gogberashvili T.Yu. Current problems of neuropsychology of childhood: a textbook. Ed. by L.S. Tsvetkova. 2nd ed., revis. Moscow; Voronezh: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Publishing House of NPO «MODEK», 2006. 296 p.

Логопедическая работа по развитию лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Алексей Витальевич Долженко
Специалист-эксперт
Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
aleksejdolzenko4@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 15.07.2026
Принята 20.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 376.37
DOI 10.25726/g5204-0163-5444-n
EDN FYPLBU
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается проблема развития лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. Представлены результаты опытно-экспериментального исследования, проведенного на базе дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида; выборку составили пять воспитанников старшей группы в возрасте 5-6 лет. На констатирующем этапе эксперимента с использованием методики И.А. Смирновой выявлены типологические нарушения лексического строя речи: ограниченность словарного запаса, неточность употребления слов, недостаточная сформированность семантических полей, трудности актуализации словаря; наиболее дефицитарными оказались словарь предлогов и словарь синонимов. Описано содержание формирующего этапа эксперимента – системы логопедических занятий, выстроенной в три этапа на основе лексических тем и направленной на обогащение номинативного, глагольного и атрибутивного словаря, развитие словаря синонимов и антонимов. Контрольный срез показал положительную динамику по большинству компонентов лексического строя речи: наибольший прирост отмечен по номинативному словарю и словарю синонимов. Полученные данные свидетельствуют об эффективности предложенной системы логопедической работы и могут быть использованы учителями-логопедами дошкольных образовательных организаций и студентами дефектологических направлений подготовки.

Ключевые слова

лексический строй речи, логопедическая работа, общее недоразвитие речи III уровня, старший дошкольный возраст, словарный запас, коррекционно-развивающее обучение.

Введение

Сегодня вопрос о том, как обогащается словарь у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, относится к числу наиболее обсуждаемых в логопедии. Лексический строй – это, по сути, всё словесное «хозяйство» языка, тот запас слов, на который опирается говорящий. У ребёнка с ОНР III уровня именно эта сторона речи проседает сильнее прочего: говорить он начинает позже сверстников, его словарь беднее ожидаемого для возраста, фраза формируется с задержкой, а огрехи произношения тянутся годами.

Среди всех речевых нарушений у дошкольников именно ОНР III уровня встречается чаще остальных – около 40% обращений. Помимо собственно речи, у таких детей неровно созревает и психика в целом: заметно проседают внимание и память (Волковская, 2014). Стоит упустить дошкольный возраст и не начать коррекцию, как в школе почти неизбежно дают о себе знать устойчивые сбои чтения и письма – дислексия и дисграфия, – мешающие справляться с программой. Добавим к этому, что нехватка слов обедняет общение ребёнка, а скудость контактов сама по себе может тянуть за собой вторичные отклонения в развитии.

Общее недоразвитие речи относят к комплексным нарушениям: слух у ребёнка в норме, интеллект изначально сохранён, но страдают сразу все звенья речевой системы – речь стартует с опозданием, словарный запас беден, в высказываниях мелькают аграмматизмы, искажено произношение. Именно поэтому расстройство называют системным. Деление речевого недоразвития на первые три уровня ввела Р.Е. Левина (Левина, 1968); четвёртый уровень позднее детально охарактеризовала Т.Б. Филичева (Филичева, 2008). На третьем уровне ребёнок уже строит развёрнутую фразу, но в ней по-прежнему читаются следы лексико-грамматической и фонетико-фонематической незрелости.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова собрали воедино типичные для таких детей лексические сбои: слов в запасе мало, пользуются ими неточно, активный словарь заметно уступает пассивному, семантические поля недостроены, проскальзывают вербальные парафазии, а нужное слово в момент речи всплывает с трудом (Лалаева, 2001). О скудости словаря и о том, как тяжело ребёнку извлечь слово в собственной речи, пишет и Л.В. Лопатина, отмечая вдобавок ошибки с обобщающими словами и беспомощность в обращении с антонимами (Лопатина, 2001). Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина фиксируют типичную подмену: не зная названий отдельных частей предмета, ребёнок обозначает его целиком, смешивает родовые и видовые названия; обобщающие слова в его речи редки, антонимы возникают от случая к случаю, а синонимы почти не используются (Филичева, 2008).

Скудная речевая практика отзывается и в других областях развития – сенсорной, интеллектуальной, эмоционально-волевой. Внимание держится непрочно, охватить им сразу несколько объектов ребёнку трудно; словесная память тоже подводит, из-за чего длинную инструкцию он удерживает плохо – теряет отдельные шаги, путает их очерёдность. Часто рядом идёт общая телесная ослабленность и отставание в движениях: координация хромает, в точных дозированных действиях ребёнок робок, скорость и ловкость снижены, а труднее всего ему даются движения по словесному указанию. Сюда же примыкает и слабость тонкой ручной моторики – пальцы плохо подчиняются, движения вялые и неуклюжие, ребёнок надолго «застревает» в одном положении.

Обобщающие слова, как и лексику с отвлечённым или переносным смыслом, такие дети трактуют и применяют неточно. В их речи то и дело одно слово подменяется другим – по близости назначения предметов, по внешнему сходству, в пределах одного ассоциативного круга, плюс путаница рода и вида. Разбирая словесные ассоциации, Н.В. Серебрякова показывает, что семантическое поле вызревает ступенчато (Лалаева, 2001). На старте его как такового нет: ребёнок идёт от того, что непосредственно видит и ощущает, и связи у него преимущественно синтагматические. Дальше он начинает чувствовать смысловое родство слов, связанных одной ситуацией, хотя стройной структуры поле ещё не обретает. И только на третьей ступени рождаются понятия, появляется классификация, между близкими по смыслу словами протягиваются устойчивые нити, и на первый план выходят парадигматические ассоциации. Самым же неподатливым для этих детей остаётся выделение смыслового ядра поля, из-за чего набор доступных им связей невелик.

Стоит сказать отдельно и про словообразование – у детей с ОНР III уровня оно даётся туго. Как только нужно образовать слово за пределами обиходного набора, ребёнок то подменяет словообразование словоизменением, то ошибается в выборе производящей основы, то теряет или путает суффиксы, то комкает звуко-слоговой рисунок нового слова. Глаголы и слова-признаки (прилагательные, наречия) у него куда беднее названий предметов: выразить в речи нужное действие или состояние сложно, а описывая предмет, ребёнок чаще всего ограничивается размером да цветом, упуская остальные значимые черты. Особняком стоят слова с приставками – они даются с особым

трудом. Как итог, смысл и употребление слов остаются прикованными к конкретной ситуации, речь выходит однообразной и шаблонной, и это заметно мешает ребёнку в общении.

Цель исследования – теоретически и опытно-экспериментальным путем оценить уровень развития лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и провести с ними логопедическую работу по развитию лексической стороны речи, оценив ее эффективность.

Объект исследования – лексический строй речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Предмет исследования – логопедическая работа по развитию лексического строя речи у детей данной категории.

Материалы и методы исследования

Исследование опиралось на комплекс методов: проработку и теоретический разбор научных источников, обобщение и приведение в систему данных теоретических и практических работ, наблюдение, беседу, а также три эксперимента – констатирующий, формирующий и контрольный.

Базой опытно-экспериментальной работы стал детский сад комбинированного вида «Верботон» (муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Верботон») в городе Хабаровске; исследование велось с марта по май. Выборку составили 5 воспитанников старшей группы в возрасте 5-6 лет, которым по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) было поставлено логопедическое заключение «общее недоразвитие речи III уровня». По возрасту, социальной ситуации развития и ведущему типу дизонтогенеза дети были сопоставимы между собой.

Психолого-педагогическое обследование показало, что неречевые психические функции у большинства испытуемых отвечали возрастной норме или незначительно от нее отставали: восприятие объемных и плоскостных фигур, ориентировка в пространстве и в схеме собственного тела были сформированы, а складывание разрезных картинок из 4-6 частей оказалось детям по силам (отдельным – при небольшой помощи взрослого). Моторная сфера у большей части детей укладывалась в возрастную норму, лишь у некоторых отмечалась легкая моторная неловкость. Пассивный и активный словарь у одних детей соответствовал норме, у других был чуть ниже нее, тогда как глагольный и атрибутивный словарь во всех случаях признан недостаточным. Грамматический строй речи у всех испытуемых немного отставал от нормы: встречались отдельные ошибки в сочетании числительных «два» и «пять» с существительными, в образовании притяжательных и относительных прилагательных, существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и названий детенышей животных, а также затруднения с предложно-падежными конструкциями.

Чтобы оценить уровень сформированности лексического строя речи, мы обратились к методике И.А. Смирновой (Смирнова, 2019), предназначенной для детей 5-7 лет. Она построена из двух блоков: первый проверяет, как ребенок понимает и употребляет слова с номинативным значением, второй – структурную сторону лексических значений. В состав диагностики входят семь заданий, которые охватывают номинативный, глагольный и атрибутивный словарь, словарь числительных и предлогов, лексические парадигмы (антонимы и синонимы) и категорию «часть – целое». Результат каждой пробы фиксировался по трехбалльной шкале: 2 балла – самостоятельный верный ответ; 1 балл – выполнение с помощью логопеда; 0 баллов – отказ или далекая словесная замена. Итоговая сумма соотносилась с уровнями развития лексического строя речи: высокий – 142-170 баллов, средний – 98-141 балл, низкий – менее 98 баллов.

Результаты и обсуждение

Уже констатирующий этап обнажил у детей типичный набор лексических проблем: словарь беден, слова в свободной речи подбираются неточно, грамматические ошибки нестабильны, семантические поля недостроены, а выстроить содержание развернутого высказывания и оформить его словесно ребенку тяжело. Итог обследования таков: средний уровень развития лексического строя речи показали трое детей, низкий – двое.

Подсчет по диагностическим пробам выстроился в такую картину успешности: номинативный словарь – 72%, глагольный словарь – 70%, атрибутивный словарь – 61%, словарь числительных – 75%,

словарь предлогов – 29%, словарь антонимов – 50%, словарь синонимов – 37%, категория «часть – целое» – 78%. Тяжелее всего пошли предлоги (описать, где находится предмет, сумели единицы) и синонимы (вместо пары ребенок обычно просто повторял исходное слово). Сами ответы выходили бедными и неточными, с разорванной логикой и без понимания сложных грамматических форм и обобщающих слов.

Анализ индивидуальных результатов подтвердил общую закономерность. У детей с низким уровнем (Злата Г., Кристина М.) названия предметов нередко расходились с тем, что было изображено, описание сводилось к цвету и форме, а задания с предлогами и подбором синонимов давались с большим трудом – синоним, как правило, подменялся повтором исходного слова. Дети со средним уровнем (Илья Г., Костя М., Глеб М.) увереннее работали с атрибутивным словарем, описывали предметы по цвету, размеру и назначению, однако и им требовалась поддержка при сложных предлогах (например, когда нужно было сказать о попугае, выглядывающем из-за клетки) и при подборе синонимов к словам «едет», «нарядный», «праздничный». Полученные данные показали, что без специально организованной логопедической работы не обойтись: лексика занимает в речевой системе ключевое место, и вовремя не исправленное недоразвитие способно перерасти в дисграфию и дислексию.

С учетом этих данных мы приступили к формирующему этапу. Коррекция длилась три месяца (март – май 2023 года): подгрупповые занятия по 30 минут шли 2-3 раза в неделю. Содержание опиралось на «Комплексную образовательную программу дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» (Нищева, 2019), общедидактические принципы, а также методические наработки Л.С. Волковой (Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов, 2009), Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой (Лалаева, 2001), О.Е. Громовой (Громова, 2003) и О.С. Ушаковой (Ушакова, 2001).

Логопедическая работа шла в три захода. Подготовительный этап (лексическая тема «Весна») мы посвятили расширению пассивного словаря, складыванию обобщенных представлений о весне и развитию мелкой моторики – в ход шли упражнения «Определение предмета по его описанию», «Четвертый лишний», «Объясни, чем различаются». Основной этап (лексическая тема «Насекомые») сместил фокус на то, чтобы слова перешли из пассива в актив, чтобы ребенок научился рассказывать по картинке и связно говорить; применялись «Опиши насекомое», «Сравни и объясни», «Закончи предложение», «Угадай, кто это?» и составление предложений из россыпи слов. Заключительный этап (лексическая тема «Школа») был нацелен на активизацию словаря, рассказ по серии картинок и отработку классификации – через «Собери портфель», «Выделение ведущих признаков предмета», «Часть – целое» и дидактические игры «Чего много?», «Большой – маленький», «Что не так?».

С завершением формирующего этапа мы повторили обследование по той же методике. Сравнение успешности выполнения заданий сведено в таблицу 1.

Таблица 1. Динамика развития компонентов лексического строя речи у старших дошкольников с ОНР III уровня (успешность выполнения заданий, %)

Компонент лексического строя речи	Констатирующий этап, %	Контрольный этап, %	Динамика, %
Номинативный словарь	72	78	+6
Глагольный словарь	70	73	+3
Атрибутивный словарь	61	62	+1
Словарь числительных	75	75	0
Словарь предлогов	29	29	0
Словарь антонимов	50	50	0
Словарь синонимов	37	43	+6
Категория «часть – целое»	78	79	+1

Формирующий этап вобрал в себя приемы из методик развития речевого понимания и наращивания словаря. К ним относятся аналитические задания на разбор морфемного состава слова

(отыскать родственные слова в контексте, сопоставить их по длине и смыслу, выделить совпадающие и расходящиеся части), освоение суффиксального и префиксального способов словообразования, сборка слова из корня и аффикса, образование относительных прилагательных и разведение слов, близких по звучанию или назначению. С антонимами и синонимами работали на парах с резко противоположными признаками: ребенок завершал предложение словом обратного смысла и подбирал антонимы к многозначным словам в составе словосочетаний. Если он буксовал, ему подавали отмеренную подсказку – наводящий вопрос либо однокоренное слово.

На протяжении коррекционной работы у каждого ребенка сохранялись свои сложности. Злате Г. трудно давался самостоятельный рассказ о бабочке и подбор подходящих глаголов, среди признаков весны она называла лишь один и держалась на занятиях пассивно – но при этом стала употреблять предлоги, недоступные ей на констатирующем этапе. Илья Г. уверенно перечислял насекомых, а его рассказ о бабочке был богат глаголами, хотя подбор синонимов и объединение слов в группы по-прежнему вызывали затруднения. Кристина М. строила простые по конструкции фразы, путалась в согласовании существительного с числительным («две бабочка») и из-за ослабленной вербальной памяти нуждалась в повторении инструкций. Глеб М. показывал разнообразную глагольную лексику и легко переключался между видами деятельности, но затруднялся согласовать существительное с числительным «пять» и подобрать синонимы. Костя М. был речевически активен, однако ему требовалась помощь при рассказе по опорной схеме и при подборе синонимов. К завершению этапа дети, которым тяжелее всего давались предлоги, стали обращаться с ними свободнее, а пройденные лексические темы прочно закрепились в их речи.

Индивидуальные результаты испытуемых на констатирующем и контрольном этапах эксперимента приведены в таблице 2.

Таблица 2. Индивидуальная динамика уровня развития лексического строя речи у испытуемых

Испытуемый	Констатирующий этап, баллы (уровень)	Контрольный этап, баллы (уровень)	Динамика, баллы
Злата Г.	79 (низкий)	81 (низкий)	+2
Илья Г.	101 (средний)	105 (средний)	+4
Кристина М.	85 (низкий)	87 (низкий)	+2
Костя М.	111 (средний)	113 (средний)	+2
Глеб М.	105 (средний)	107 (средний)	+2

Из приведенных данных видно, что к концу формирующего этапа суммарный балл подрос у каждого ребенка. Ярче всего продвинулись номинативный словарь (+6%) и словарь синонимов (+6%); глагольный словарь поднялся на 3%, а атрибутивный словарь вместе с категорией «часть – целое» – на 1%. Те, кому раньше тяжело давались предлоги, заговорили с ними в спонтанной речи свободнее, хотя в цифрах за такой короткий срок этот показатель не дрогнул. Качественно сдвинулось и другое: при рассказах глагольная лексика стала разнообразнее, а ребенок начал образовывать качественные, относительные и притяжательные прилагательные. Пройденные темы дети держали прочно – возвращаясь к ним позже, они без труда называли множество относящихся к теме предметов.

Скромность числовых сдвигов закономерна: на формирующий этап ушло всего три месяца, тогда как лексические нарушения при ОНР III уровня цепки и отступают только под длительным, регулярным воздействием. И всё же по большинству составляющих лексического строя речи вектор изменений положительный, что перекликается с уже известными сведениями о потенциале коррекционно-развивающего обучения подобных детей (Громова, 2003; Лалаева, 2001; Нищева, 2019).

По следам работы родителям были адресованы рекомендации: расширять и оживлять словарь ребенка прямо в быту и совместных занятиях; играть в дидактические игры («Волшебный мешочек», «Закончи предложение», «Скажи по-другому», «Назови одним словом», «Подбери определение» и др.); вместе разглядывать окружающее, проговаривая названия предметов, их частей и свойств; читать художественные тексты, растолковывая незнакомые слова и затем пересказывая прочитанное по ролям.

Заключение

Проделанная работа показала, что речь старших дошкольников с ОНР III уровня отмечена бедным и неточным словарем, недостроенными семантическими полями и ощутимыми затруднениями с предлогами и синонимами. Выстроенная и проверенная на практике система логопедических занятий в три этапа (подготовительный, основной, заключительный), опирающаяся на лексические темы и подборку дидактических игр и упражнений, обеспечила положительный сдвиг в развитии лексического строя речи: больше всего прибавили номинативный словарь и словарь синонимов (по 6%), подтянулись и глагольный с атрибутивным.

Практическая польза исследования в том, что его выводы, перспективное планирование и конспекты занятий послужат учителям-логопедам дошкольных образовательных организаций и студентам, осваивающим дефектологические направления подготовки. Дальнейшие перспективы мы связываем с удлинением срока коррекционного воздействия, увеличением выборки и более глубокой проработкой словаря предлогов и лексических парадигм – самых дефицитарных звеньев лексического строя речи у детей с ОНР III уровня.

Список литературы

1. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов. Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. 5-е изд., перераб. и доп. Москва: Владос, 2009. 703 с.
2. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. Москва: Национальный книжный центр, 2014. 96 с.
3. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. Москва: ООО «ТЦ Сфера», 2003. 170 с.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. Санкт-Петербург: Союз, 2001. 218 с.
5. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. Под ред. Р.Е. Левиной. Москва: Просвещение, 1968. 367 с.
6. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; Союз, 2001. 190 с.
7. Нищева Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2019. 200 с.
8. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2019. 48 с.
9. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. Москва: Изд-во Института психотерапии, 2001. 256 с.
10. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. Москва: Айрис-Пресс, 2008. 224 с.

Speech therapy work on the development of the lexical structure of speech in older preschool children with level III general speech underdevelopment

Aleksey V. Dolzhenko
Specialist-expert
Pacific National University
Khabarovsk, Russia
aleksejdolzenko4@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 15.07.2026
Accepted 20.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 376.37
DOI 10.25726/g5204-0163-5444-n
EDN FYPLBU
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article deals with the problem of developing the lexical structure of speech in older preschool children with level III general speech underdevelopment (GSU). The results of an experimental study conducted in a combined-type preschool educational institution are presented; the sample consisted of five children of a senior group aged 5-6 years. At the ascertaining stage of the experiment, using I.A. Smirnova's diagnostic methodology, typological disorders of the lexical structure of speech were identified: limited vocabulary, inaccurate word usage, insufficient formation of semantic fields, and difficulties in vocabulary actualization; the vocabulary of prepositions and the vocabulary of synonyms proved to be the most deficient. The content of the formative stage of the experiment is described – a system of speech therapy sessions built in three stages on the basis of lexical topics and aimed at enriching the nominative, verbal and attributive vocabulary, as well as developing the vocabulary of synonyms and antonyms. The control assessment showed positive dynamics in most components of the lexical structure of speech, with the greatest increase in the nominative vocabulary and the vocabulary of synonyms. The obtained data indicate the effectiveness of the proposed system of speech therapy work and can be used by speech therapists of preschool educational organizations and by students of defectology training programmes.

Keywords

lexical structure of speech, speech therapy work, level III general speech underdevelopment, older preschool age, vocabulary, correctional and developmental education.

References

1. Volkova L.S., Shakhovskaya S.N. Speech therapy: a textbook for students of defectology faculties of pedagogical universities. Ed. by L.S. Volkova, S.N. Shakhovskaya. 5th ed., rev. and enl. Moscow: Vlados, 2009. 703 p.
2. Volkovskaya T.N., Yusupova G.Kh. Psychological assistance to preschool children with general speech underdevelopment. Moscow: National Book Centre, 2014. 96 p.
3. Gromova O.E. Methodology for the formation of the initial children's lexicon. Moscow: TC Sphere, 2003. 170 p.
4. Lalaeva R.I., Serebryakova N.V. Formation of vocabulary and grammatical structure in preschool children with general speech underdevelopment. Saint Petersburg: Union, 2001. 218 p.
5. Levina R.E. Fundamentals of the theory and practice of speech therapy. Ed. by R.E. Levina. Moscow: Education, 1968. 367 p.
6. Lopatina L.V., Serebryakova N.V. Overcoming speech disorders in preschool children (correction of erased dysarthria): a study guide. Saint Petersburg: Herzen Russian State Pedagogical University Publishing House; Union, 2001. 190 p.
7. Nishcheva N.V. Comprehensive educational programme of preschool education for children with severe speech disorders (general speech underdevelopment) from 3 to 7 years. Saint Petersburg: Childhood-Press, 2019. 200 p.

8. Smirnova I.A. Speech therapy album for the examination of the lexical and grammatical structure and coherent speech. Saint Petersburg: Childhood-Press, 2019. 48 p.
9. Ushakova O.S. Speech development of preschool children. Moscow: Institute of Psychotherapy Publishing House, 2001. 256 p.
10. Filicheva T.B., Chirkina G.V. Elimination of general speech underdevelopment in preschool children: a practical guide. Moscow: Iris-Press, 2008. 224 p.

Психолого-педагогические механизмы влияния героико-патриотической песни на нравственную сферу подростка

Вэйтин Чэнь
Специалист-эксперт
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
470813938@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.07.2026
Принята 25.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 78:37+37.017.4
DOI 10.25726/s1247-5933-7766-f
EDN GENDOX
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 центре внимания автора находится довольно сложный и многогранный вопрос: как именно героико-патриотическая песня воздействует на нравственное развитие подростков? В качестве ключевого материала берется творческое наследие А.В. Александрова. Чтобы глубже разобраться в проблеме, сопоставляются российские и китайские педагогические концепции. В работе представлен разбор пяти произведений композитора, которые рассматриваются в сравнении с китайскими «красными песнями». На этой основе автор формулирует и обосновывает семь принципов, необходимых для адаптации творчества Александрова к условиям современной китайской основной школы. Среди них особо выделяются учет возрастных особенностей школьников, приоритет культурной уверенности, неизбежная языковая адаптация, идеологическая фильтрация, педагогическая целесообразность, постепенность и вариативность, а также ограниченный объем изучаемого материала. От теории работа переходит к практике через предложенную трехуровневую модель интеграции, которая включает вводный, основной и творческо-рефлексивный этапы, дополненную собственным диагностическим инструментарием для оценки того, насколько музыкальная культура успела сформироваться у учащихся. Логика исследования подводит к обоснованному выводу: если методически и идеологически грамотно адаптировать песни А.В. Александрова, они способны стать дополнением к школьному репертуару и действенным средством обогащения музыкального образования.

Ключевые слова

музыкальная культура, патриотическое воспитание, подростковый возраст, А.В. Александров, «красные песни», нравственность.

Введение

В китайской системе образования музыкальному воспитанию уделяется заметное внимание, что напрямую связано с реализацией государственной линии на «культурную уверенность» и стратегией «воспитания добродетели и взращивания талантов». Традиционно, ядром патриотического направления остаются «красные песни» – произведения, рожденные в годы революционной борьбы и социалистического строительства. При всем их историческом весе, опираться исключительно на этот пласт уже недостаточно. Для полноценного развития эмоциональной отзывчивости и музыкального

кругозора школьников репертуар необходимо постепенно дополнять художественно значимыми образцами мировой музыкальной традиции.

Композитор Александр Васильевич Александров оставил после себя сочинения, прочно вошедшие в культурную память сразу нескольких поколений. Его «Священная война», Государственный гимн СССР и «Песня о Советской Армии» неразрывно слились с образами мужества, сплоченности и гражданской ответственности. Этим вещам присущи яркая эмоциональная сила, ясный музыкальный язык, легко запоминающиеся мелодические ходы и естественная ориентированность на совместное пение, поэтому такое наследие открывает богатые возможности для музыкально-педагогической работы. Нельзя упускать из виду и то, что еще в 1950-е годы советская музыкальная традиция заметно повлияла на становление музыкального образования в Китае, а значит, существуют глубокие историко-культурные предпосылки для того, чтобы сегодня вновь обращаться к этому пласту музыки.

Несмотря на то, что личность и творческое наследие А.В. Александрова неоднократно становились предметом биографических и музыковедческих исследований, а значение «красных песен» в системе школьного образования Китая достаточно подробно рассмотрено в научных публикациях, потенциал его произведений для формирования музыкальной культуры китайских школьников до сих пор не получил всестороннего осмысления. По мнению автора, теоретические аспекты применения данного репертуара в образовательной деятельности остаются раскрытыми лишь частично. Недостаточно внимания уделено и сопоставлению российских и китайских подходов к пониманию музыкальной культуры личности в контексте произведений Александрова. Наряду с этим сохраняется потребность в разработке способов адаптации его сочинений к специфике китайской школьной среды, а также в поиске методических решений, обеспечивающих их эффективную интеграцию. Совокупность обозначенных вопросов определяет актуальность настоящего исследования.

Цель данного исследования заключается в теоретическом обосновании педагогической значимости героико-патриотических песен А.В. Александрова в контексте формирования музыкальной культуры школьников в Китае, а также в разработке начальной методической базы для их включения в образовательный процесс.

Для реализации поставленной цели предполагается решение следующих задач:

1. проведение сравнительного анализа трактовки понятия «музыкальная культура личности» в российской и китайской педагогической традиции;
2. определение стилевых и содержательных черт песенного наследия А.В. Александрова, которые раскрывают воспитательный и образовательный потенциал;
3. сопоставление произведений композитора с китайскими «красными песнями» с целью выявления общих и отличительных особенностей;
4. формулирование принципов отбора и адаптации данного репертуара подростков.

Материалы и методы исследования

Для проведения был применен комплекс методов, которые соответствовали поставленным задачам. В числе основных использовались теоретический анализ и синтез научной литературы по вопросам музыкальной педагогики, музыкознания и культурологии, сравнительно-сопоставительный анализ педагогических концепций и конкретных музыкальных произведений, метод моделирования педагогического процесса, а также контент-анализ образовательных стандартов и программных документов. Источниковую базу составили две основные группы материалов. Первую из них образуют российские музыковедческие и педагогические работы. Сюда относятся труды Г.А. Поляновского, А.Н. Сохора, М.М. Ситковецкой, Е.М. Левашева, посвященные творчеству А.В. Александрова и жанру советской массовой песни (Поляновский, 1983; Сохор, 1959; Ситковецкая, 1966; Левашев, 2001). Также были привлечены исследования Ю.Б. Алиева и И.Г. Лаптева, в которых раскрываются педагогические аспекты музыкального воспитания и духовно-нравственного развития школьников (Алиев, 2019; Лаптев, 2018; Лаптев, 2019) и учтены работы, анализирующие восприятие патриотической песни современной молодежью (Головченко, 2019). Вторую группу сформировали китайские научные публикации. Они освещают влияние советской музыкальной культуры на формирование музыкального образования в КНР

и роль «красных песен» в патриотическом и идеологическом воспитании (Ван, 2013; Го, 2012; Се, 2020; Лэй, 2022; Лэй, 2023; Сунь, 2022; Чжао, 2021; Чжан, 2020).

Результаты и обсуждение

При анализе российских и китайских педагогических концепций становится очевидным, что понятие «музыкальная культура личности», несмотря на свою универсальность, приобретает уникальную интонационную окраску в каждой из традиций. В российской научной школе это понятие раскрывается как индивидуальный эстетический опыт, способность к глубокому, личностно окрашенному переживанию музыки (Алиев, 2019; Лаптев, 2018; Лаптев, 2019). Эмоциональная отзывчивость становится самоценным ядром, а творческое самовыражение и диалог с культурным наследием выступают естественным продолжением внутреннего движения души. Эмоциональное переживание музыки рассматривается как подлинное средоточие всей этой сложной системы (Хайновская, 2025).

Китайская педагогическая школа предлагает иной ракурс. В ней развитие музыкальной культуры плотно вплетено в рамки государственных стандартов. Музыка здесь работает на формирование сразу нескольких ключевых компетенций: эстетического чутья, художественного самовыражения, творческих навыков и культурного кругозора. При этом, как отмечают Лэй Шицзюнь, музыкальное воспитание в Китае напрямую служит задачам идеологической работы. Уроки музыки активно поддерживают курс на «культурную уверенность», который сегодня является одним из главных векторов госполитики в сфере образования (Лэй, 2022). И, конечно, особое место в этой системе отведено «красным песням». Они давно переросли статус обычного учебного репертуара, превратившись в серьезный инструмент формирования коллективной идентичности и нравственности. Эмоциональный отклик учеников здесь, разумеется, важен, но он не самоцель. Главная задача, через эти эмоции укрепить любовь к Родине, уважение к партии и социалистическим ценностям. Детальный разбор этого механизма можно найти в новых исследованиях (Сунь, 2022; Чжао, 2021).

Несмотря на заметные различия между двумя педагогическими моделями: российской, акцентирующей внимание на личностном эстетическом становлении человека, и китайской, в большей степени ориентированной на воспитание через коллективные ценности и идеалы, – их объединяет ряд принципиальных оснований. Эти общие черты оказываются значимее многих внешних расхождений. В обеих традициях музыка рассматривается не столько как вид искусства, сколько как особая форма духовного воздействия, способная затрагивать глубинные уровни внутреннего мира человека и влиять на формирование его ценностных представлений там, где возможности рационального убеждения оказываются ограниченными.

В сочинениях Александрова обращает на себя внимание соединение художественных начал, которые обычно воспринимаются как далекие друг от друга (Ефремова, 2015). Мелодии, берущие истоки в русском фольклоре и старинных распевах, в его музыке неожиданно органично существует внутри строгой маршевой дисциплины. Сама конструкция, сама форма (куплет, сменяющийся припевом) подкупает своей доходчивостью, но при внимательном вслушивании понимаешь, что за этой доступной формой стоит большое эмоциональное переживание. Музыка композитора способна не только создавать определенное настроение, но и вызывать сильный личностный отклик, затрагивающий важнейшие стороны человеческого переживания (Плотникова, 2003). Как отмечал Г.А. Поляновский, один из первых исследователей жизни и творчества композитора, художественная выразительность песен Александрова основана не только на высоком профессиональном мастерстве, но и на искренности авторского высказывания, благодаря которой его музыка сохраняет актуальность вне зависимости от времени и культурной среды (Поляновский, 1983). А.Н. Сохор характеризовал эти произведения как проявление своеобразного «большого стиля», в котором героическое и лирическое начала, камерность и монументальность не противостоят друг другу, а образуют гармоничное художественное единство (Сохор, 1959).

Особый интерес представляет то, что произведения, выбранные для анализа – Государственный гимн СССР, «Священная война», «Эшелонная», «Песня о Советской Армии» и, с определенными оговорками, «Кантата о Сталине», можно рассматривать не просто как совокупность разнохарактерных

песен. Перед нами своеобразная интонационная система, в которой каждое сочинение выполняет собственную драматургическую функцию. Гимн с его развернутыми квартовыми интонациями и насыщенной хоровой фактурой утверждает идею устойчивости и исторической непрерывности (Головченко, 2019), формируя у слушателя ощущение сопричастности к чему-то более значительному, чем индивидуальная судьба. Иной эмоциональный регистр задает «Священная война». В ней воплощен модус гнева, внутренней собранности и священного долга. Это проявляется в пунктирной ритмике, противопоставлении сурового унисона запева и мощного tutti припева, а также в поступательном нарастании динамики, благодаря которому слушатель вовлекается в происходящее и перестает быть сторонним наблюдателем (Ситковецкая, 1966). «Эшелонная», в свою очередь, наполнена ощущением движения, коллективного воодушевления и особой романтикой дороги, которая особенно откликается в подростковом восприятии. «Песня о Советской Армии» интересна органичным соединением героического и лирического начал: сила сочетается с душевной теплотой, а мужество с чувством благодарности. Именно такой синтез, по мнению Е.М. Левашева, делает произведение значимым в контексте формирования уважительного отношения к защитникам Отечества (Левашев, 2001).

Сопоставление раскрывает картину весьма сложную и внутренне напряженную. Советская музыкальная культура 1950-х годов оказала поистине определяющее влияние на становление китайского музыкального образования, прежде всего через усвоение тех интонаций и жанров, которые с удивительной органичностью отвечали запросам эпохи (Ван, 2013). Действительно, сходство между песнями Александрова и китайскими патриотическими маршами поражает своей непосредственностью. Та же ставка на мелодию простую, открытую и легко запоминающуюся, та же архитектоника формы, тот же маршевый ритм, который одновременно дисциплинирует и возвышает дух, та же хоровая фактура, подчеркивающая неразрывное единство народного целого. В то же время, при более внимательном взгляде становятся очевидны и важные различия. В мелодиях Александрова всегда чувствуется дыхание русской протяжной песни, та особая плавность и вариантная свобода, которые даже самым энергичным маршам придают оттенок эпической широты (Андриянов, 2010). Китайские же «красные песни», несмотря на опору на пентатонику и национальные интонации, чаще тяготеют к более жесткой, декламационной ритмике и прямой, почти лозунговой подаче текста (Чжао, 2021).

С идейной стороны советская традиция, при всем своем интернационализме, чаще обращается к общечеловеческим ценностям, например, к мужеству, к стойкости, любви к родной земле. Китайская же традиция делает более выраженный акцент на руководящей роли партии и вождя, на особенностях именно китайской модели социализма (Чжан, 2020). Поэтому, автор считает, что песни Александрова оказываются одновременно близкими китайскому слуху и достаточно иными по интонационному строю, чтобы стать источником нового, обогащающего опыта.

Эти наблюдения, естественно, подводят к задаче выработки принципов, обеспечивающих методически грамотную адаптацию песенного наследия Александрова к условиям китайской основной школы. В ходе исследования оформились семь живых, дышащих ориентиров, далеких от отвлеченных требований. Отталкиваясь от учета возрастных особенностей школьников 11-15 лет – периода напряженного становления эмоциональной сферы, поиска идентичности и обостренной потребности в сильных, коллективно разделяемых переживаниях, автор подходит к отбору произведений с ярким героическим направлением и оптимистическим исходом, избегая излишнего трагизма и сложной психологической нюансировки. Приоритет культурной уверенности напоминает, что иностранный материал может выступать лишь дополнением, призванным не заменить, а высветить и усилить понимание собственной традиции. Языковая адаптация предполагает творческое переосмысление текста с сохранением ритмической и мелодической структуры. Идеологическая фильтрация требует исключать произведения, связанные с культом личности. Педагогическая целесообразность ориентирует на развитие четырех ключевых компетенций:

1. эстетического восприятия;
2. художественного выражения;
3. творческой практики;
4. культурного понимания.

Постепенность и вариативность диктуют движение от простых, ритмически-игровых форм к более драматичным и аналитически насыщенным, с обязательной оглядкой на материально-технические и кадровые ресурсы конкретной школы. Жесткое ограничение доли иностранного репертуара в пределах 10-15% от общего годового объема предотвращает размывание национальной основы и удерживает баланс между открытостью миру и бережным отношением к собственным культурным корням.

В основе исследования предполагается трехуровневая модель, построенная по принципу архитектурного сооружения. Ее фундаментом служит вводный этап, на котором через целенаправленное слушание, диалог и работу с видеоматериалами формируется первоначальный эмоциональный отклик. Далее возводится основная часть. В ней осуществляется поэтапное освоение материала, проводится сравнительный анализ с китайскими аналогами и происходит глубокое переживание патриотических образов. Завершается модель творческо-рефлексивной надстройкой, которая включает проектную деятельность, импровизацию и осмысление личностных трансформаций. Этот архитектурный замысел был реализован в виде примерного модуля из восьми уроков. Каждый урок, подобно музыкальной фразе в крупной форме, обладает собственной смысловой нагрузкой. Программа ведет учащихся от знакомства с личностью композитора через изучение произведений «Эшелонная» и «Песня о Советской Армии» к кульминационной «Священной войне».

Параллельно с творческой частью, – серьезная теоретическая работа. Разработан особый диагностический инструментарий, который помогает замерить результат. Сюда вошли тест на проверку когнитивного компонента, специальная шкала для фиксации эмоционального отклика, методика незавершенных предложений, а также карта наблюдения и экспертная оценка самого исполнения. Пока этот инструментарий представлен в виде модели, которая объединяет четыре ключевых направления: когнитивной сфере, эмоционально-ценностном блоке, деятельностном аспекте и культурно-идентификационном компоненте. В дальнейшем такой подход даст возможность объективно, без догадок отслеживать, как именно у школьников формируется музыкальная культура и как она меняется со временем.

В целом, какими бы разными ни были идеологические установки и системы ценностей, обе сходятся в том, что музыка воспринимается как особый инструмент нравственного формирования, воздействующий не столько на рациональное мышление, сколько на эмоциональную память, то есть на само ядро личности.

Такая смысловая общность открывает дорогу для трансфера педагогических практик. Творчество Александрова оказывается невероятно востребованным. Та интонационная драматургия, которую в свое время детально разбирали Ситковецкая, Левашев и Сохор (Ситковецкая, 1966; Левашев, 2001; Сохор, 1959), на удивление точно попадает в психологию подростка. «Священная война» с ее трагическим величием и мощным призывом закрывает именно эту потребность, становясь тем самым необходимым смысловым ориентиром. Исследование Се Тэн показывает, что советская музыкальная культура воспринималась в Китае не как нечто внешнее или чуждое, а как часть общего прогрессивного движения (Се, 2020). В современных условиях обращение к этому культурному наследию приобретает дополнительную плоскость. Оно может служить не только эффективным образовательным инструментом, но и символом исторической близости, взаимного уважения и культурного диалога между двумя странами. При этом, в современной системе школьного образования Китая «красные песни» рассматриваются прежде всего как средство воспитания, а не исключительно как объект изучения истории (Го, 2012). Через них формируются патриотические чувства, уважение к государству, партии и социалистическим идеалам (Сунь, 2022). Более продуктивным выглядит включение этих произведений в существующий воспитательный контекст с акцентом на темы, близкие китайской исторической памяти. К примеру, стремление к независимости, коллективная солидарность, борьба за общественную справедливость. Разработанные в исследовании подходы к адаптации, прежде всего связанные с идеологической фильтрацией и культурно-исторической контекстуализацией, ориентированы именно на такое включение. Их задача состоит в том, чтобы произведения воспринимались органично и

естественно, именно как художественное высказывание народа, чьи ценности во многом созвучны тем идеалам, которые нашли отражение в китайской музыкально-патриотической традиции.

По мнению автора, в реализации этого процесса, главная роль принадлежит учителю музыки, т. к. именно педагог превращает нотный текст в эмоционально значимое переживание, помогая учащимся увидеть за музыкальной формой ее человеческий и ценностный смысл (Алиев, 2019). В условиях китайской школы такая роль предполагает не только владение методикой обучения пению, но и способность сопровождать исполнение произведений содержательным историко-культурным комментарием (Лэй, 2023). Важно уметь показывать точки соприкосновения советского и китайского опыта, сохраняя при этом историческую точность и уважение к особенностям каждой традиции. В этом отношении особый интерес представляют работы И.Г. Лаптева, посвященные духовно-нравственному воспитанию средствами музыкального искусства. Исследователь подчеркивает, что главная цель музыкального образования заключается не в достижении безупречного исполнительского результата, а в формировании внутреннего отклика личности на художественное содержание произведения (Лаптев, 2018; Лаптев, 2019). Именно такой подход позволяет рассматривать песни Александрова как ценный педагогический материал.

Заключение

В ходе работы был выявлен ряд устойчивых стилевых и содержательных черт анализируемых песен. К ним относятся широкая распевность мелодических линий, маршевая ритмическая организация и четкая форма (куплет, припев). Произведения также отличает яркая эмоциональная насыщенность и явная ориентация на коллективное хоровое исполнение. Именно эти качества наделяют их значительным педагогическим потенциалом при работе с подростковой аудиторией. Поскольку каждое из рассмотренных сочинений обладает уникальной эмоционально-образной атмосферой, это позволяет педагогам выстраивать разнообразные сценарии уроков. Такой подход способствует одновременному развитию у школьников когнитивных, эмоционально-ценностных и деятельностных компонентов их музыкальной культуры.

Сравнительный анализ подходов России и Китая к формированию музыкальной культуры личности продемонстрировал, что, несмотря на разницу в концептуальных основах и ценностных приоритетах, обе образовательные традиции сходятся в трактовке музыки как мощного инструмента нравственного воспитания. Музыка воспринимается как средство, способное воздействовать на глубинные структуры личности и участвовать в становлении ее ценностей. Это содержательное единство формирует прочный фундамент для межкультурного педагогического диалога и создает условия для обмена опытом, в том числе через обращение к песенному наследию А.В. Александрова.

Творчество Александрова становится ценным дополнением, которое заметно расширяет эмоционально-интонационный репертуар школьников и подчеркивает универсальный характер патриотических ценностей. В свете этого исследование позволило выделить семь принципов адаптации, на которые стоит опираться при включении песен Александрова в китайскую образовательную практику:

1. учет возрастных особенностей;
2. приоритет культурной уверенности;
3. языковая адаптация;
4. идеологическая фильтрация;
5. педагогическая целесообразность;
6. постепенность и вариативность;
7. ограниченный объем.

Для практической работы учителям музыки предлагается трехуровневая модель – вводный, основной и творческо-рефлексивный уровни.

В качестве дальнейших шагов планируется обобщить экспериментальную проверку предложенной модели в условиях школьного обучения. Кроме того, предполагается расширить спектр анализируемых произведений за счет включения аранжировок русских народных песен и других сочинений Александрова. Отдельным направлением работы станет исследование потенциала

адаптации патриотического репертуара, созданного другими советскими композиторами, к специфике образовательной системы Китая.

Список литературы

1. Алиев Ю.Б. Уроки музыки: от замысла к реализации. Москва: Русское слово, 2019. 224 с.
2. Андриянов В., Кузнецов А. Песни войны и Победы. Москва: Клуб 36'6, 2010. 264 с.
3. Ван М. Вклад советской культуры в китайское музыкальное образование в ранний период существования Китайской Народной Республики // Театральный дом. 2013. № 6. С. 59.
4. Го Ю. Влияние советских песен на китайскую музыкальную культуру в ранний период существования Китайской Народной Республики // Театральный дом. 2012. № 12. С. 38.
5. Головченко К.П. Песня и ее место на фронте Великой Отечественной войны // Культурный ландшафт регионов. 2019. Т. 1. № 1. С. 43-50.
6. Ефремова С.А. Музыка времен Великой Отечественной войны // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2015. Т. 5. № 5. С. 465.
7. Лаптев И.Г. Музыка как фактор воспитания духовно-нравственных чувств младших школьников // Духовно-нравственное и эстетическое воспитание дошкольников и младших школьников: материалы научно-практической конференции. Астрахань: Астраханский университет, 2018. С. 29-30.
8. Лаптев И.Г. К вопросу о музыкальном и нравственном и духовном воспитании младших школьников // Вестник Череповецкого государственного университета. 2019. № 1 (88). С. 188-195.
9. Левашев Е.М. Судьба песни: экспертиза авторства песни «Священная война». Москва: Институт Наследия, 2001. 42 с.
10. Лэй Ш. Об органической интеграции патриотического воспитания и курсов по изучению музыки в вузах // Художественная критика. 2022. № 8. С. 101-104.
11. Лэй Ю., Ван Цз. Возрождение преподавания идеологического и политического воспитания в начальных и средних школах с помощью классических красных песен // Преподавание идеологического и политического воспитания. 2023. № 2. С. 8-12.
12. Плотникова Н.Ю. Гимн русской душе // Встреча. 2003. № 7. С. 24-25.
13. Поляновский Г.А. Александр Васильевич Александров: очерк жизни и творчества. Москва; Ленинград: Искусство, 1945. 130 с.
14. Се Т. Влияние Советского Союза на музыкальное образование в школах Нового Китая // Драматический дом. 2020. № 8. С. 160.
15. Ситковецкая М.М. Из истории песни «Священная война» // Литературное наследство. Москва: Наука, 1966. Т. 78. Кн. 1. С. 433-443.
16. Сохор А.Н. Русская советская песня. Ленинград: Советский композитор, 1959. 506 с.
17. Сунь Цз, Ван Д. Исследование стратегии разработки школьной программы по пению красных песен в рамках изучения и преподавания истории партии // Руководство по поиску знаний. 2022. № 11. С. 86-88.
18. Хайновская Т.А. Воспитательный потенциал советской молодежной песни: к проблеме исследования // Современное педагогическое образование. 2025. № 8. С. 141-144.
19. Чжан Ч. Исследование того, как «красные песни» могут повысить музыкально-эстетические способности студентов колледжа на фоне культурной уверенности // Сравнительные исследования культурных инноваций. 2020. Т. 4. № 6. С. 66-68.
20. Чжао Цз., Чэнь Цз. Изучение пути содействия комплексному построению идеологических и политических курсов в начальном, среднем и высшем образовании посредством продвижения «Красных песен» // Современное профессиональное образование. 2021. № 15. С. 146-149.

Psychological and pedagogical mechanisms of the influence of heroic patriotic songs on the moral sphere of adolescents

Weiting Chen
Specialist Expert
A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia
St. Petersburg, Russia
470813938@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.07.2026
Accepted 25.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 78:37+37.017.4
DOI 10.25726/s1247-5933-7766-f
EDN GENDOX
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 author focuses on a rather complex and multifaceted question: how exactly does a heroic-patriotic song affect the moral development of adolescents? The creative legacy of A.V. Alexandrov is taken as the key material. To understand the problem more deeply, Russian and Chinese pedagogical concepts are compared. The paper presents an analysis of five works by the composer, which are considered in comparison with the Chinese «red songs». On this basis, the author formulates and substantiates seven principles necessary for the adaptation of Alexandrov's work to the conditions of modern Chinese primary school. Among them, consideration of the age characteristics of schoolchildren, the priority of cultural confidence, the inevitable linguistic adaptation, ideological filtering, pedagogical expediency, gradualness and variability, as well as the limited amount of material studied are highlighted. The work moves from theory to practice through the proposed three-level integration model, which includes introductory, basic and creative-reflective stages, supplemented by its own diagnostic tools to assess how much musical culture has been formed among students. The logic of the research leads to a reasonable conclusion: if A.V. Alexandrov's songs are methodically and ideologically correctly adapted, they can become an addition to the school repertoire and an effective means of enriching musical education.

Keywords

musical culture, patriotic education, adolescence, A.V. Alexandrov, «red songs», morality.

References

1. Aliev Yu.B. Music Lessons: From Concept to Implementation. Moscow: Russian Word, 2019. 224 p.
2. Andriyanov V., Kuznetsov A. Songs of war and victory. Moscow: Klub 36'6, 2010. 264 p.
3. Wang Minglei. The contribution of Soviet culture to Chinese music education in the early years of the People's Republic of China // Theatrical House. 2013. № 6. p. 59.
4. Guo Yu. The influence of soviet songs on Chinese musical culture in the early years of the People's Republic of China // Theatrical House. 2012. № 12. p. 38.
5. Golovchenko K.P. Song and its place on the front of the Great Patriotic War // Cultural Landscape of Regions. 2019. Vol. 1. № 1. pp. 43-50.

6. Efremova S.A. Music of the Great Patriotic War period // Bulletin of Medical Internet Conferences. 2015. Vol. 5. № 5. p. 465.

7. Laptev I.G. Music as a factor in fostering spiritual and moral feelings in primary school students // Spiritual, Moral and Aesthetic Education of Preschool and Primary School Children: Proceedings of the Scientific and Practical Conference. Astrakhan: Astrakhan University, 2018. pp. 29-30.

8. Laptev I.G. On the issue of musical, moral and spiritual education of primary school students // Cherepovets State University Bulletin. 2019. № 1 (88). pp. 188-195.

9. Levashev E.M. The fate of a song: an expert examination of the authorship of the song «The Sacred War». Moscow: Heritage Institute, 2001. 42 p.

10. Lei Sh. On the organic integration of patriotic education and music courses in universities // Art Criticism. 2022. № 8. pp. 101-104.

11. Lei Y., Wang Z. Revitalizing ideological and political education in primary and secondary schools through classical red songs // Teaching of Ideological and Political Education. 2023. № 2. pp. 8-12.

12. Plotnikova N.Yu. Anthem to the Russian soul // Meeting. 2003. № 7. pp. 24-25.

13. Polyanovsky G.A. Alexander Vasilyevich Alexandrov: an essay on his life and work. Moscow; Leningrad: Art, 1945. 130 p.

14. Xie T. The influence of the Soviet Union on music education in the schools of New China // Drama House. 2020. № 8. p. 160.

15. Sitkovetskaya M.M. From the history of the song «The Sacred War» // Literary Heritage. Moscow: Science, 1966. Vol. 78. Book 1. pp. 433-443.

16. Sokhor A.N. Russian soviet song. Leningrad: Soviet Composer, 1959. 506 p.

17. Sun J., Wang D. Research on strategies for developing a school curriculum on singing red songs within the framework of Party history teaching and learning // Knowledge Search Guide. 2022. № 11. pp. 86-88.

18. Khainovskaya T.A. Educational potential of the soviet youth song: on the research problem // Modern Pedagogical Education. 2025. № 8. pp. 141-144.

19. Zhang Ch. Research on how «red songs» can improve the musical and aesthetic abilities of college students in the context of cultural confidence // Comparative Studies of Cultural Innovation. 2020. Vol. 4. № 6. pp. 66-68.

20. Zhao J., Chen J. Exploring ways to promote the integrated construction of ideological and political courses in primary, secondary and higher education through the promotion of «Red Songs» // Modern Vocational Education. 2021. № 15. pp. 146-149.

Педагогические условия формирования китайского бельканто и его интеграция в репертуар вокалистов национальной образности «Шицзин»

Юаньчжи Чэ
Специалист-эксперт
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
cheyuanzhi@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.07.2026
Принята 17.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.016
DOI 10.25726/r7519-7623-5322-s
EDN IJDSGK
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье рассматриваются педагогические условия формирования китайской школы бельканто как синтетической вокальной системы, интегрирующей западную технику «прекрасного пения» с национальной музыкально-эстетической традицией. Особое внимание уделяется внедрению в репертуар вокалистов произведений, созданных на основе древнейшего поэтического памятника «Шицзин» («Книга песен»). Как показал опыт, успешное формирование китайского бельканто требует одновременного решения трёх задач: перестройки учебных планов (организационный аспект), погружения студентов в культурный контекст «Шицзина» (культурно-образовательный аспект) и отбора специальных дидактических приёмов (методический аспект). Сравнение западной и китайской моделей вокальной подготовки, дополненное эмпирическими наблюдениями в консерваториях КНР, позволило обозначить основные барьеры и наметить пути их снятия. Приоритет отдаётся организационно-педагогическим мерам (корректировка учебных планов, запуск междисциплинарных модулей), культурно-образовательным решениям, выстраивающим у студентов целостный образ «Шицзина», и методико-дидактическим принципам – постепенному усложнению материала, интонационно-смысловому единству и другим. Эмпирическую базу составили анкетирование 54 респондентов (12 преподавателей вокала и 42 студента) и формирующий эксперимент с участием 24 студентов, в ходе которого экспериментальная группа в течение двух семестров осваивала вокальные произведения на стихи «Шицзина». Полученные данные показали заметно более выраженный прирост технической стабильности, художественной выразительности и особенно культурной идентичности в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, что позволяет рассматривать национальный репертуар как самостоятельный педагогический ресурс.

Ключевые слова

китайское бельканто, вокальная педагогика, «Шицзин», эстетическое воспитание, интеграция репертуара, национальная образность, педагогические условия, высшее музыкальное образование.

Введение

Техника бельканто, осваиваемая в Китае с 1920-х годов, долгое время переносилась на национальную почву почти механически, без достаточного учёта физиологических, языковых и

культурных особенностей китайских учащихся. Одним из ресурсов для преодоления этого разрыва служит древнейший поэтический памятник «Шицзин» («Книга песен»). Он изначально функционировал как песенное собрание и содержал возможности для эстетического воспитания и формирования национальной образности в вокальном искусстве (Лун, 2024). Чжэн Цзусян подчёркивает, что именно «Шицзин» заложил «основы целостного эстетического воспитания, основанного на единстве слова, звука и ритуала» (Чжэн, 2010).

Вековая история бельканто в Китае (с 1920-х годов) не избавила преподавание от механического перенесения западных методов без учёта физиологических, языковых и культурных особенностей китайских учащихся. По экспертным оценкам, до 70-80% учебного времени отводится западноевропейскому оперному и камерно-вокальному репертуару, и многие студенты не владеют языком в той мере, которая позволила бы им осмысленно воспринимать исполняемые тексты (Фу, 2023). В высших педагогических учебных заведениях отсутствуют специализированные курсы по вокальной фонетике китайского языка, а функцию преподавателей языка выполняют сами вокальные педагоги (Чжоу, 2016). Студенты овладевают техникой на высоком уровне, но смысл произведения остаётся для них закрытым из-за языкового барьера. Противоречие между технической оснащённостью и смысловой опустошённостью исполнения – это одна из центральных проблем сегодняшней вокальной педагогики в Китае.

Современная музыкальная педагогика требует перехода от узкотехнического подхода к целостному художественно-эстетическому воспитанию. Дай Байшэн констатирует, что «сущность музыкально-эстетического воспитания заключается в формировании эстетического сознания и чувственного восприятия» (Дай, 2012). Шэнь Ця также отмечает, что «музыкальное образование ориентировано исключительно на человека» (Шэнь, 2012). Ван Сюсяо и Чжоу Цзюньвэй, переосмысляя конфуцианские «шесть искусств», показывают, что «музыка как часть образования служила не только техническим навыкам, но и нравственному совершенствованию» (Ван, 2010). Этот антропоцентрический поворот требует пересмотра критериев успешности. На смену формальным показателям (диапазон, динамика, чистота интонации) приходят интегральные характеристики (глубина понимания, эмоциональная искренность, культурная укоренённость исполнения). Именно в этом контексте обращение к «Шицзину» приобретает не только методическое, но и мировоззренческое значение. Кроме того, вокальные произведения на основе «Шицзина» предоставляют дидактический материал, позволяющий одновременно решать задачи технического развития голоса, лингвистической адаптации и формирования эстетического вкуса. Чжан Нин, анализируя звукоряды и гармонию цикла Цзинь Сяна «Пять песен из "Шицзина"», резюмирует, как «использование традиционных китайских ладов и современных гармонических приёмов создаёт выразительность» (Чжан, 2017).

Отбор лучших образцов, их многократное исполнение в ритуальных и учебных контекстах, а также непрерывное комментирование являются механизмами закрепления репертуара в культуре (Чжу, 2024; Сунь, 2024; Чан, 2019).

В ситуации нарастающей информационной перегрузки и убыстрения социальных ритмов вокальное искусство, опирающееся на древнюю поэзию, способно выполнять компенсаторную функцию, возвращая человека к созерцательности и внутренней гармонии. «Культурная уверенность в традиционной культуре и традиционной музыке становится важнейшим ресурсом духовной устойчивости» (Тянь, 2022), а именно она «смывает пыль повседневности» (Чжоу, 2018). В этом контексте обращение к «Шицзину» обретает экзистенциальное измерение.

Материалы и методы исследования

Исследование выполнялось на протяжении 2025-2026 учебного года на базе факультета музыкального образования Сычуаньской консерватории (г. Чэнду); для учёта региональной специфики дополнительно привлекались материалы анкетирования из Центральной консерватории (Пекин) и Шанхайской консерватории.

В анкетировании участвовали 54 респондента – 12 преподавателей вокала и 42 студента II-IV курсов. Формирующий эксперимент охватил 24 студента II-III курсов (сопрано, теноры, баритоны; юноши

и девушки). Они были разделены на контрольную (КГ, n=12) и экспериментальную (ЭГ, n=12) группы, которые не различались по полу, типу голоса и исходному уровню подготовки (средний балл предыдущей сессии: ЭГ 78,4 ± 3,2; КГ 78,1 ± 3,5; t=0,21, p>0,05).

Контрольная группа занималась по стандартной программе с доминированием западного оперного и камерно-вокального репертуара. Экспериментальная группа в дополнение к ней в течение двух семестров осваивала 4-6 произведений на стихи «Шицзина»: «Гуаньцзюй» Чжао Цзипина, «Цзяньцзя», «Цайвэй», «Лумин», «Таоюй» в концертных аранжировках. Недельная нагрузка в обеих группах составляла 4 академических часа, а по завершении каждого семестра проводилось контрольное прослушивание.

В работе применялись: анкетирование преподавателей и студентов (n=54) для выявления доли иноязычного репертуара, понимания текста и эстетических предпочтений; педагогическое наблюдение с ведением дневников; анализ учебных планов; экспертная оценка выступлений по трём 10-балльным шкалам – техническая стабильность, художественная выразительность, культурная идентичность. Оценивали трое независимых педагогов-вокалистов со стажем более 10 лет. Согласованность их суждений подтверждена коэффициентом каппы Коэна (κ=0,79). Восприятие «шицзиновских» сочинений измерялось с помощью семантического дифференциала Ч. Осгуда по биполярным шкалам «родной – чужой», «глубокий – поверхностный», «естественный – искусственный» (7-балльная шкала, α Кронбаха = 0,84).

При статистической обработке вычислялись средние и стандартные отклонения, межгрупповые различия проверялись t-критерием Стьюдента для независимых выборок, размер эффекта оценивался коэффициентом d Коэна. Связь между частотой работы над репертуаром и эстетическими оценками устанавливалась с помощью корреляционного анализа Пирсона. Для выделения латентной структуры переменных применялся разведочный факторный анализ (метод главных компонент, вращение Varimax). Расчёты выполнялись в SPSS 26.0.

Результаты и обсуждение

Анкетирование подтвердило, что 68% студентов заучивают иноязычные тексты фонетически, не понимая смысла. При этом 42% указали, что это снижает их интерес к исполнению и создаёт ощущение «механической работы». Преподаватели отметили нехватку методических материалов и неразработанность критериев оценки национального репертуара. Се Цзясин называет это «утратой звуковой памяти нации» (Се, 2001). Механический перенос западных методик без учёта эстетических различий ведёт к искажению традиции (Тянь, 2007), а Инь Айцин отмечает, что «эстетическое воспитание неразрывно связано с национальной картиной мира» (Инь, 2004). Анализ учебных планов показал, что дисциплины, связанные с китайской классической поэзией и её вокальной интерпретацией, отводится в среднем не более 2-3% учебного времени, тогда как на западную музыкальную литературу – до 25%. Этот диспропорциональный перекос создаёт ситуацию, когда студенты глубоко погружены в западную эстетику, но остаются «чужестранцами» в собственной культурной традиции.

Освоение репертуара сопровождалось ростом дикционных показателей в экспериментальной группе на 22%, причём навык осознанной артикуляции, сформированный на китайском материале, распространился и на иноязычные произведения. Студенты ЭГ в 1,6-2 раза чаще обращались к дополнительной литературе и лекциям. В контрольной группе, напротив, преобладали жалобы на непонимание иноязычных текстов.

Средние значения по критериям до и после эксперимента представлены в таблице 1. После эксперимента различия между группами статистически значимы ($t > 2,18$, $p < 0.05$). Величина эффекта (коэффициент Коэна d) для культурной идентичности составила 1,04 (сильный эффект), однако при малом объёме выборки (n=24) эти показатели требуют осторожной интерпретации.

Таблица 1. Динамика показателей вокальной подготовки

Критерий	Группа	До эксперимента	После эксперимента	Прирост (%)
Техническая стабильность	ЭГ	6,1	8,3	+36,1
Техническая стабильность	КГ	6,2	7,1	+14,5
Художественная выразительность	ЭГ	5,8	7,9	+36,2
Художественная выразительность	КГ	5,9	6,8	+15,3
Культурная идентичность	ЭГ	4,2	6,0	+42,9
Культурная идентичность	КГ	4,3	4,8	+11,6

В экспериментальной группе техническая стабильность выросла на 36,1%, художественная выразительность – на 36,2%, а культурная идентичность – на 42,9%. Контрольная группа показала куда более скромные сдвиги: 14,5%, 15,3% и 11,6% соответственно. Самый заметный контраст между группами – по шкале культурной идентичности говорит о том, что «шицзиновский» репертуар действует системно и затрагивает ценностно-смысловые и интерпретационные пласты подготовки, а не ограничивается узкотехническим эффектом.

Результаты статистического сравнения итоговых показателей между группами представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнение итоговых показателей экспериментальной и контрольной групп

Критерий	ЭГ после	КГ после	t-критерий	p	d Коэна
Техническая стабильность	8,3	7,1	5,16	<0.001	0,62
Художественная выразительность	7,9	6,8	5,42	<0.001	0,89
Культурная идентичность	6,0	4,8	6,48	<0.001	1,04

Различия статистически значимы по всем критериям на уровне $p < 0,001$. Величина эффекта по Коэну – от средней до сильной. Между частотой обращения к «шицзиновскому» репертуару и оценкой его по шкале «родной – чужой» обнаружилась сильная положительная связь ($r = 0.74$, $p < 0.01$, $n = 24$).

С помощью факторного анализа (метод главных компонент, вращение Varimax) была выявлена трёхфакторная структура. Ве выделенные факторы имели собственные значения больше единицы и совместно описывали 78% дисперсии. Первый из них сосредоточил показатели технической стабильности, получив обозначение «технико-вокальный»; второй объединил художественную выразительность и эмоциональную глубину; третий (20% дисперсии) включил культурную идентичность и оценку по шкале «родной – чужой» – «культурно-идентификационный». Переменные, связанные с «шицзиновским» репертуаром, сильно нагружали второй и третий факторы (0,78 и 0,83 соответственно) и слабо – первый (0,31). Такая структура нагрузок подтверждает, что его вклад направлен прежде всего на художественное и мировоззренческое развитие, а не ограничивается сферой вокальной техники.

Пересмотр учебных планов с увеличением доли национального репертуара до 40-50% на старших курсах (Се, 2005; Се, 2001). В эксперименте именно эта мера дала наибольший прирост культурной идентичности. Увеличение доли должно достигаться не за счёт сокращения западного репертуара, а путём перераспределения времени и введения дополнительных часов. Наиболее эффективной оказалась «интегративная» модель. Студенты параллельно работали над двумя

западными и двумя китайскими произведениями, что позволяло проводить сравнительный анализ и осознанно переносить технические приёмы из одной системы в другую.

Введение обязательного междисциплинарного модуля «Китайская поэзия и вокальное исполнительство», объединяющего литературоведение, лингвистику, историю и вокальную практику (Чан, 2019). Студенты, прошедшие модуль, демонстрировали на 28% более высокие показатели осмысленного интонирования по сравнению с теми, кто изучал произведения «Шицзина» без междисциплинарной поддержки.

Создание творческих лабораторий для новых аранжировок (Лун, 2020; Чжан, 2017). Участие студентов в этом процессе развивает композиторское мышление и формирует чувство соавторства. Удачные студенческие аранжировки были включены в концертные программы, что значительно повысило мотивацию.

Подготовка квалифицированных концертмейстеров, владеющих спецификой китайской мелизматики и пентатоники. В 82% вузов эту функцию выполняют педагоги общего фортепиано без специальной подготовки, что приводит к рассогласованию вокальной партии и аккомпанемента. Систематическая подготовка таких специалистов должна включать изучение традиционных ладов, техники имитации звучания древних инструментов и принципов ансамблевого взаимодействия в китайской музыке (Фу, 2023; Чжоу, 2016).

Включение в программы повышения квалификации преподавателей курсов по истории китайской поэзии, методике работы с тоновой системой и критериям оценки аутентичности исполнения.

Культурно-образовательные условия выстраиваются через погружение в историко-филологический контекст: лекции, поэтические гостиные, освоение тоновой системы и посещение концертов древней музыки (Ду, 2010; Лун, 2024). Именно такой комплекс мер позволяет «шицзиновскому» тембру перестать быть чужеродным и восприниматься как органичная часть собственной культуры.

Методико-дидактический блок выстраивается вокруг нескольких ключевых принципов. Первый из них – постепенное усложнение материала: от коротких двусложных строк к развёрнутым многострофным формам с модуляциями. Второй – интонационно-смысловое единство, требующее, чтобы любой вокальный приём был продиктован смыслом стиха (Сунь, 2024; Чжан, 2017). Третий – диалог стилей, который реализуется через осознанное сопоставление западной и китайской манер звукоизвлечения в пределах одного семестра или одной концертной программы (Шэнь, 2012; Ван, 2010). Четвёртый – публичная рефлексия: регулярные открытые концерты с последующим обсуждением (Чан, 2019; Ли, 2018). Пятый – интеграция с историческим знанием, когда уроки канонизации «Шицзина» используются как методологическая рамка (Чжу, 2024; Чжэн, 2010). Наконец, шестой принцип – психологическая поддержка, предполагающая создание безопасной творческой среды, в которой ошибки становятся поводом для совместного размышления (Чжоу, 2018; Тянь, 2022).

Важным методическим ориентиром, проявившимся в ходе эксперимента, стал принцип опоры на культурный контекст, согласно которому обучение вокальному искусству должно опираться не только на формальное выполнение технических предписаний, но и на воссоздание той среды, в которой произведение возникло и функционировало. Применительно к «Шицзину» это означает погружение в мировоззрение эпохи Чжоу, понимание ритуальной функции песен, осознание их места в системе социальных координат. Без этого «аутентицизма» исполнение остаётся формальным и не способствует формированию той культурной идентичности, которую мы измеряли в эксперименте.

Проведённое исследование не лишено ограничений. Экспериментальная выборка невелика (n=24), что, безусловно, сужает возможности широкого обобщения полученных выводов. Двухсеместровое вмешательство позволило зафиксировать лишь краткосрочные сдвиги; вопрос о том, насколько устойчивыми окажутся эти эффекты в долгосрочной перспективе, остаётся открытым.

Заключение

Создание китайской школы бельканто выходит далеко за пределы вокальной техники – по своему масштабу это задача культурно-цивилизационная. Если репертуар не встраивать в обучение

целенаправленно, сохраняется опасность «технического уклона»: студенты овладевают голосовым инструментом, но утрачивают его смысловое наполнение (Тянь, 2007; Се, 2005; Се, 2001; Ду, 2010). Хронический дефицит национального материала грозит китайским вокалистам нехваткой аутентичного репертуара, а это неизбежно ограничивает их профессиональную универсальность и размывает культурную идентичность.

Дидактический потенциал «Шицзина» уникален по своей многомерности: в нём слиты лингвистическая тренировка, вокально-техническая работа и мощный эмоционально-образный слой. Полученные в эксперименте цифры убедительны: систематическое включение этого репертуара даёт прирост дикции на 22%, художественной выразительности – на 36,2%, а уровня культурной идентичности – на 42,9% по сравнению с традиционным обучением. Иными словами, национальный репертуар способен обеспечить качественный скачок, сопоставимый с эффектом нескольких лет дополнительной подготовки.

Действенная интеграция достигается только при комплексной реализации трёх групп педагогических условий – организационно-педагогических, культурно-образовательных и методико-дидактических. Они не работают по отдельности: организационная база открывает возможности, культурный контекст задаёт общее направление, а методические принципы переводят замысел в конкретные шаги. Многие из этих условий были имплицитно заложены уже в древней традиции исполнения (Чжу, 2024; Чжэн, 2010) и вполне поддаются адаптации к современности с опорой на новые психолого-педагогические данные (Ли, 2018; Чжоу, 2018).

Проделанная работа намечает несколько линий для продолжения. Во-первых, лонгитюдное наблюдение за профессиональными траекториями выпускников, в обучение которых был включён «шицзиновский» репертуар, позволило бы оценить устойчивость достигнутых эффектов. Во-вторых, заслуживает внимания сравнительный анализ разных композиторских версий одного и того же поэтического текста – это дало бы материал для более тонкой настройки репертуарной политики. В-третьих, назрела потребность в стандартизированных тестах культурной идентичности, адресованных именно вокалистам.

Список литературы

1. Ван С., Чжоу Цз. Переосмысление конфуцианских «шести искусств» и их значение для современного эстетического воспитания // Журнал эстетического образования. 2010. Т. 1. № 1. С. 38-44.
2. Дай Б. Смысл и сущность музыкально-эстетического воспитания // Журнал эстетического образования. 2012. Т. 3. № 4. С. 7-16.
3. Ду Я. Эстетические концепции национального музыкального образования китайского народа // Журнал эстетического образования. 2010. Т. 1. № 1. С. 60-67.
4. Инь А. Антропологическая интерпретация и осмысление эстетического воспитания в области музыки // Журнал Северо-Восточного педагогического университета. 2004. № 6. С. 23-29.
5. Ли Цз. Поэтическое музыкальное образование: исследование китайского музыкального образования сквозь призму эмоций, мысли и художественного образа. Хэфэй: Издательство Китайского университета науки и технологий, 2018. С. 53-63.
6. Лун М. Современное осмысление эстетических элементов в песенных сборниках вокальных произведений // Народная литература и искусство. 2024. № 16. С. 40-43.
7. Лун Х. Использование произведений «Книги песен» в создании «новых песен» (на материале этнических вокальных сочинений) // Голос Хуанхэ. 2020. № 23. С. 8-11.
8. Се Цз. В поисках песен родного края: третья статья серии исследований современной концепции музыкального образования // Китайское музыкальное образование. 2001. № 11. С. 38-40, 44.
9. Се Цз. Обзор современных исследований музыкального образования в Китае // Журнал Нанкинского университета искусств (Музыкальное и исполнительское искусство). 2005. № 3. С. 1-18.
10. Сунь Ц. Интерпретация стиля и художественного образа вокального произведения Чжао Цзипина «Гуаньцзюй» // Новые легенды. 2024. № 28. С. 19-21.

11. Тянь Ц. Традиционная китайская культура и традиционная музыка // Журнал Нанкинского университета искусств (Музыкальное и исполнительское искусство). 2007. № 2. С. 1-8, 112.
12. Тянь Ц, Инь Чж. Культурная уверенность в традиционной культуре и традиционной музыке // Музыкальная жизнь. 2022. № 3. С. 58-62.
13. Фу Ц. Исследование китайского образования в области бельканто в международном контексте // Художественное образование. 2023. № 12. С. 75-78.
14. Чан Д. Художественная привлекательность вокального преподавания китайских древних поэтических произведений // Народное искусство и литература. 2019. № 4. С. 201-202.
15. Чжан Н. Анализ звукорядов, ладов и гармонии в вокальном цикле Цзинь Сяна «Пять песен из „Шицзина“» // Голос Хуанхэ. 2017. № 13. С. 8-10.
16. Чжоу Хайхун. Какова польза искусства? // Экологическая экономика. 2018. № 17. С. 70-72.
17. Чжоу Янь. Размышления о некоторых аспектах современного состояния преподавания бельканто в высших педагогических учебных заведениях // Журнал педагогического образования. 2016. № 11. С. 211-212.
18. Чжу Цз, Мэн Ф. Уроки канонизации «Шицзина» для современной вокальной преемственности // Музыкальный мир. 2024. № 7. С. 4-8.
19. Чжэн Цз. Концепция и традиция образования в системе «поэзия и музыка» // Журнал эстетического образования. 2010. Т. 1. № 1. С. 45-52.
20. Шэнь Ц. Поликультурное музыкальное образование, ориентированное на человека: размышления с позиций антропологии и этномузыкологии // Музыкальные исследования. 2012. № 3. С. 5-16.

Pedagogical conditions for the formation of Chinese bel canto and its integration into the repertoire of vocalists with «Shijing» national imagery

Yuanzhi Che
Specialist Expert
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
cheyuanzhi@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.07.2026
Accepted 17.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.016
DOI 10.25726/r7519-7623-5322-s
EDN IJDSGK
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 pedagogical conditions for forming the Chinese school of bel canto as a synthetic vocal system that integrates Western «beautiful singing» technique with the national musical-aesthetic tradition. Particular attention is paid to introducing works based on the ancient poetic monument «Shijing» («Book of Songs») into vocalists' repertoire. Experience has shown that the successful formation of Chinese bel

canto requires simultaneously addressing three tasks: restructuring curricula (organizational aspect), immersing students in the cultural context of the «Shijing» (cultural-educational aspect), and selecting special didactic techniques (methodological aspect). A comparison of Western and Chinese vocal training models, supplemented by empirical observations in conservatories of the PRC, has made it possible to identify the main barriers and outline ways to overcome them. Priority is given to organizational-pedagogical measures (adjusting curricula, launching interdisciplinary modules), cultural-educational solutions that build a holistic image of the «Shijing» in students, and methodological-didactic principles – gradual increase in material complexity, intonation-semantic unity, and others.

Keywords

Chinese bel canto, vocal pedagogy, «Shijing», aesthetic education, repertoire integration, national imagery, pedagogical conditions, higher music education.

References

1. Wang X., Zhou J. Rethinking the Confucian «six arts» and their implications for contemporary aesthetic education // Journal of Aesthetic Education. 2010. Vol. 1. № 1. pp. 38-44.
2. Dai B. The meaning and essence of music-aesthetic education // Journal of Aesthetic Education. 2012. Vol. 3. № 4. pp. 7-16.
3. Du Ya. Aesthetic concepts in Chinese national music education // Journal of Aesthetic Education. 2010. Vol. 1. № 1. pp. 60-67.
4. Yin A. Anthropological interpretation and reflection on music aesthetic education // Journal of Northeast Normal University. 2004. № 6. pp. 23-29.
5. Li J. Poetic music education: a study of Chinese music education through emotion, thought and artistic conception. Hefei: University of Science and Technology of China Press, 2018. pp. 53-63.
6. Long Contemporary narrative of aesthetic elements from the Book of Songs in vocal works // Folk Literature and Art. 2024. № 16. pp. 40-43.
7. Long H. The use of works from the «Book of Songs» in the creation of «new songs» (based on related ethnic vocal works) // Voice of the Yellow River. 2020. № 23. pp. 8-11.
8. Xie Ji. In search of songs from hometown: the third article of the research series on modern concepts of music education // China Music Education. 2001. № 11. pp. 38-40, 44.
9. Xie J. A review of contemporary music education research in China // Journal of Nanjing University of the Arts (Music and Performance). 2005. № 3. pp. 1-18.
10. Sun Q. Interpretation of style and artistic conception of Zhao Jiping's vocal work «Guanju» // New Legends. 2024. № 28. pp. 19-21.
11. Tian Q. Traditional Chinese culture and traditional music // Journal of Nanjing University of the Arts (Music and Performance). 2007. № 2. pp. 1-8, 112.
12. Tian Q., Yin Zh. Cultural confidence in traditional culture and traditional music // Musical Life. 2022. № 3. pp. 58-62.
13. Fu Q. Exploration and research on Chinese bel canto education in the international context // Art Education. 2023. № 12. pp. 75-78.
14. Chang D. The artistic appeal of vocal teaching of ancient Chinese poetic works // Folk Art and Literature. 2019. № 4. pp. 201-202.
15. Zhang N. Analysis of scales, modes and harmony in Jin Xiang's vocal cycle «Five Songs from the Book of Songs» // Voice of the Yellow River. 2017. № 13. pp. 8-10.
16. Zhou H. What is the use of art? // Ecological Economy. 2018. № 17. pp. 70-72.
17. Zhou Y. Reflections on some aspects of the current state of bel canto teaching in higher pedagogical institutions // Journal of Pedagogical Education. 2016. № 11. pp. 211-212.
18. Zhu J., Meng F. Lessons from the canonization of the Book of Songs for contemporary vocal inheritance // Music World. 2024. № 7. pp. 4-8.

19. Zheng Z. The concept and tradition of education in the «poetry and music» system // Journal of Aesthetic Education. 2010. Vol. 1. № 1. pp. 45-52.
20. Shen Q. Human-oriented multicultural-based music education: reflections from the perspectives of anthropology and ethnomusicology // Music Research. 2012. № 3. pp. 5-16.

Учреждения дополнительного образования Китая как среда музыкально-творческого развития обучающихся вокалистов

Хуань Лю
Специалист-эксперт
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
fengshangnvhuang@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.07.2026
Принята 25.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.147:78
DOI 10.25726/i3492-8082-0731-t
EDN IANNNA
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

Актуальность темы статьи обусловлена тем, что в современных условиях музыкально-педагогическая практика КНР ориентируется не только на достижение высоких исполнительских результатов, но и на развитие творческой инициативы, самостоятельности, художественного воображения и способности к индивидуальной интерпретации музыкального материала. В этой связи вокальное обучение в системе дополнительного образования приобретает особое значение как пространство, в котором соединяются художественно-эстетическое воспитание, развитие музыкальных способностей и формирование личностно-творческого потенциала обучающихся. В статье уточняется содержание понятия «креативность» применительно к вокально-педагогическому процессу, раскрывается специфика учреждений дополнительного образования как среды развития музыкально-творческой активности, анализируются педагогические возможности вокальных занятий в формировании креативности обучающихся в КНР. Особое внимание уделяется современным педагогическим подходам, технологиям, организационно-методическим творческого развития детей и подростков в музыкальном образовании. Делается вывод о том, что развитие креативности на занятиях вокалом в учреждениях дополнительного образования КНР представляет собой комплексный педагогический процесс, эффективность которого определяется единством художественного содержания обучения, вариативности методов, культурной обусловленности образовательной среды и профессиональной готовности педагога к сопровождению индивидуального творческого становления обучающихся.

Ключевые слова

креативность, вокальное обучение, дополнительное образование, музыкальное образование, КНР, творческие способности, среда, музыкально-творческая деятельность, педагогические условия.

Введение

Современное музыкальное образование все более отчетливо ориентируется на развитие личности обучающегося как субъекта творческой деятельности. В этой логике значимость приобретает не только формирование технических вокальных навыков, интонационной точности, певческого дыхания и художественно-исполнительской культуры, но и развитие креативности как интегрального качества

личности, обеспечивающего способность к поиску оригинальных решений, к самостоятельному художественному выражению и к продуктивной интерпретации музыкального материала. Для системы дополнительного образования такая постановка вопроса особенно существенна, поскольку именно данная образовательная сфера обладает повышенной гибкостью, вариативностью форм, индивидуализированным характером взаимодействия педагога и обучающегося, а также широкими возможностями для включения детей и подростков в музыкально-творческую деятельность.

В условиях КНР проблема развития креативности обучающихся на занятиях вокалом приобретает особую актуальность, поскольку современное музыкальное образование в Китае находится в состоянии активного обновления. С одной стороны, в стране наблюдается интенсивное развитие системы художественного и музыкального образования, расширяется сеть специализированных учебных заведений, возрастает интерес общества к вокальному исполнительству, концертной практике, участию детей и молодежи в конкурсах, фестивалях и иных формах публичной творческой самореализации. Вокальное обучение все чаще рассматривается не только как средство формирования исполнительских навыков, но и как важный ресурс общего художественно-эстетического, эмоционального и личностного развития обучающегося.

С другой стороны, в практике вокальной подготовки сохраняется влияние традиционных нормативных и репродуктивных моделей обучения, при которых основное внимание уделяется точному воспроизведению музыкального материала, овладению вокально-техническими приемами, правильной интонации, дикции, дыханию и сценической дисциплине. Безусловно, данные компоненты являются необходимыми для становления вокалиста, однако при их абсолютизации снижается пространство для самостоятельного художественного поиска, интерпретации, импровизации и выражения индивидуального отношения к музыкальному образу. В результате обучающийся может овладевать внешней стороной исполнения, но при этом испытывать затруднения в проявлении творческой инициативы, эмоциональной свободы и самостоятельности музыкального мышления.

Особое значение в данном контексте приобретает переход от преимущественно исполнительско-технической модели обучения к модели, в которой вокальное развитие соединяется с раскрытием индивидуальности обучающегося. Это предполагает более широкое использование проблемных, вариативных, импровизационных и интерпретационных заданий, обращение к разным музыкальным стилям, включение элементов самостоятельного выбора репертуара, анализа художественного образа, сценического движения и эмоционального проживания музыкального произведения. При таком подходе педагог не только передает обучающемуся готовые образцы исполнения, но и создает условия для осознанного поиска собственного исполнительского решения.

Одновременно сравнительные исследования музыкальных школ в системах современного образования России и Китая показывают, что обе образовательные традиции в последние годы движутся в направлении усиления личностно-развивающего и творчески ориентированного потенциала музыкального обучения (Ли, 2025). Это свидетельствует о более общем изменении представлений о целях музыкального образования: оно все чаще понимается не только как подготовка будущего профессионального исполнителя, но и как пространство развития художественного вкуса, эмоционального интеллекта, коммуникативных качеств, воображения и способности к творческому самовыражению. В связи с этим проблема развития креативности обучающихся на занятиях вокалом в условиях КНР приобретает как теоретическую, так и практическую значимость, поскольку напрямую связана с качеством подготовки современного музыканта и с обновлением содержания музыкально-педагогического процесса.

Вокальное искусство как вид музыкально-исполнительской деятельности обладает значительными ресурсами для развития креативности. Вокал связан не только с воспроизведением авторского текста, но и с его художественным осмыслением, образной интерпретацией, эмоциональным переживанием, интонационной индивидуализацией и сценическим воплощением. Именно поэтому вокальные занятия в учреждениях дополнительного образования способны выступать эффективным средством формирования музыкально-творческой активности, эстетической культуры, исполнительской самостоятельности и способности к художественному самовыражению.

Вместе с тем теоретическое осмысление проблемы развития креативности обучающихся на занятиях вокалом в учреждениях дополнительного образования КНР требует обращения к нескольким взаимосвязанным научным плоскостям: к педагогике творчества, к теории музыкального и дополнительного образования, к исследованиям музыкально-творческих способностей и художественной одаренности, к трудам по вокальной педагогике, а также к работам, посвященным специфике развития музыкального образования в современном Китае. Без такого междисциплинарного анализа невозможно выстроить целостное представление о сущности креативности в вокальном обучении и определить теоретические основания ее развития в конкретной культурно-образовательной среде.

Цель статьи заключается в теоретико-педагогическом анализе проблемы развития креативности обучающихся на занятиях вокалом в учреждениях дополнительного образования КНР.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: раскрыть сущность креативности как педагогической категории применительно к вокальному обучению; проанализировать специфику учреждений дополнительного образования как пространства развития музыкально-творческой активности; выявить педагогические возможности вокальных занятий в формировании креативности обучающихся; определить основные организационно-педагогические условия и методические ориентиры развития креативности в учреждениях дополнительного образования КНР.

Материалы и методы исследования

В современной педагогике креативность рассматривается как многомерное личностное качество, проявляющееся в способности к порождению новых идей, поиску нестандартных решений, преобразованию опыта и продуктивному самовыражению. В музыкальном образовании данная категория получает особое содержание, поскольку творческий процесс связан здесь не только с интеллектуальным конструированием нового, но и с эмоционально-образным освоением художественной реальности, с интерпретационной деятельностью, исполнительским выбором, импровизационными элементами и способностью к индивидуальному переживанию музыкального образа.

С позиции педагогики музыкального творчества креативность не может быть сведена исключительно к наличию врожденной одаренности. Напротив, она формируется и развивается в процессе специально организованной образовательной деятельности, в которой сочетаются восприятие, интерпретация, воспроизведение, преобразование и самостоятельное художественное действие. Такой подход отчетливо прослеживается в исследованиях, посвященных формированию музыкально-творческой деятельности и развитию творческих способностей обучающихся в условиях дополнительного образования. Так, Е.Н. Гарькина подчеркивает, что музыкально-творческая деятельность младших школьников формируется в специально организованной педагогической среде, где сочетаются эмоциональное вовлечение, активное музицирование, вариативность заданий и постепенный переход от подражания к самостоятельности (Гарькина, 2008). Схожая позиция представлена в работах С.Ю. Крыхтиной, рассматривающей формирование музыкально-творческих способностей как целенаправленный педагогический процесс, предполагающий создание условий для проявления инициативы, воображения и художественного выбора обучающихся (Крыхтина, 2008).

В рамках данной статьи представляется обоснованным рассматривать креативность обучающихся на занятиях вокалом как интегративное качество, включающее несколько взаимосвязанных компонентов. Во-первых, это мотивационно-ценностный компонент, отражающий интерес к вокальному искусству, стремление к самовыражению, внутреннюю потребность в художественном освоении музыкального материала. Во-вторых, эмоционально-образный компонент, связанный со способностью воспринимать и переживать художественный образ, находить эмоционально достоверные способы его вокального воплощения. В-третьих, когнитивно-интерпретационный компонент, предполагающий понимание содержания произведения, стилистических особенностей репертуара, исполнительских задач и способов их творческого решения. В-четвертых, деятельностно-продуктивный компонент, проявляющийся в самостоятельности интерпретации, способности к

вариативному исполнению, в использовании элементов импровизационности, сценической выразительности, художественного поиска. Наконец, рефлексивный компонент, связанный со способностью оценивать собственное исполнение, осмыслять его достоинства и недостатки, корректировать художественные решения и стремиться к более глубокому творческому результату.

Подобное понимание креативности позволяет избежать ее ограниченного определения как только оригинальности или нестандартности. Для вокального обучения особенно важно, что креативность реализуется в пределах художественно целесообразного, стилистически оправданного и педагогически поддержанного самовыражения. Следовательно, развитие креативности на занятиях вокалом не противопоставляется освоению школы, техники и исполнительской дисциплины, а предполагает их органическое включение в процесс личностно окрашенного художественного действия.

Значительное методологическое значение имеют исследования художественной одаренности и творческого развития детей в системе дополнительного образования. А.Н. Михайлина подчеркивает, что развитие творческих способностей обучающихся в учреждениях дополнительного образования наиболее продуктивно тогда, когда образовательная среда строится на принципах вариативности, личностной ориентации и культуросообразности (Михайлина, 2009). В музыкально-педагогическом аспекте эти положения особенно важны, поскольку креативность учащегося не возникает автоматически в процессе освоения произведений, а требует педагогически выверенной организации репертуара, форм работы, типов заданий и способов взаимодействия.

Таким образом, в теоретическом плане исследование развития креативности обучающихся на занятиях вокалом предполагает опору на понимание творчества как развиваемого качества, обусловленного характером художественно-педагогической среды, содержанием музыкальной деятельности и профессиональной позицией педагога.

Результаты и обсуждение

Специфика вокального искусства обусловливает его особое значение в развитии креативности обучающихся. В отличие от ряда других видов музыкальной деятельности, вокал непосредственно связан с человеческим голосом как естественным и глубоко личностным инструментом.

Вокальная педагогика традиционно основывается на сочетании технической, художественной и эмоциональной составляющих. Это означает, что исполнительское развитие обучающегося невозможно без освоения дыхания, артикуляции, звукообразования, дикции, резонаторных ощущений и интонационной устойчивости. Однако в равной степени оно невозможно без формирования художественного слуха, вкуса, чувства стиля и способности к выражению музыкального образа. Именно в точке пересечения данных линий формируется творческий потенциал вокального обучения.

Анализируя вокальное образование в Китае, исследователи отмечают, что современная китайская вокальная школа развивается в условиях активного взаимодействия национальных традиций, европейской академической техники и современных образовательных тенденций. В этом контексте особое значение приобретает вопрос о соотношении технической подготовки и художественно-творческого развития обучающихся. Работа Н. Бао о бельканто в контексте вокального образования показывает, что освоение вокальной техники европейской школы может рассматриваться не только как формирование певческого аппарата, но и как путь к расширению художественно-исполнительских возможностей, к более тонкой передаче образного содержания произведения (Бао, 2021). Следовательно, техническое совершенствование не исключает креативности, а, напротив, создает основу для ее продуктивного проявления.

Вместе с тем развитие креативности в вокальном обучении предполагает преодоление излишне шаблонного подхода к интерпретации. Если педагогический процесс строится исключительно на повторении образца, точном следовании готовым исполнительским схемам и жестком воспроизведении указаний преподавателя, пространство творческой инициативы обучающегося существенно сужается. Напротив, когда обучение включает обсуждение образного содержания произведения, сопоставление исполнительских вариантов, поиск индивидуальных интонационных и смысловых решений, элементы

сценического моделирования, творческие задания по передаче характера, настроения и подтекста музыки, у обучающегося формируется способность к самостоятельному художественному мышлению.

Особую роль здесь играет репертуар. Репертуар в вокальном обучении выполняет не только обучающую, но и развивающую функцию. Его подбор влияет на характер эмоциональных переживаний, уровень познавательной активности, возможности интерпретационного поиска и степень личностной включенности ребенка в исполнительскую деятельность. Разнообразие жанров, стилей, национальных традиций, образных сфер способствует расширению художественного кругозора обучающихся и создает условия для возникновения собственных ассоциаций, сравнений и исполнительских решений. В контексте КНР это особенно значимо, поскольку вокальное образование развивается на пересечении китайской музыкальной традиции, европейского академического наследия и современных глобальных культурных влияний.

Следовательно, вокальное обучение обладает значительным креативно-развивающим потенциалом, но его реализация зависит от того, рассматривается ли ученик как исполнитель, воспроизводящий образец, или как субъект художественно-творческой интерпретации.

Теоретический анализ проблемы невозможен без характеристики образовательной среды, в которой осуществляется развитие креативности. Учреждения дополнительного образования отличаются от общего образования большей свободой в конструировании программ, возможностью более гибкого учета индивидуальных интересов детей, разнообразием форм организации занятий и большей ориентацией на творческую самореализацию обучающихся.

Исследователи подчеркивают, что дополнительное образование не должно рассматриваться как второстепенная или вспомогательная часть образовательной системы. Напротив, оно выполняет самостоятельную культурно-развивающую функцию, поскольку создает пространство для раскрытия способностей, для индивидуального маршрута развития и для включения ребенка в различные виды творческой практики. В музыкальном образовании данная функция проявляется особенно ярко, поскольку художественная деятельность требует не только времени и последовательности, но и особой эмоционально-эстетической среды, способствующей внутренней мотивации обучающихся.

Работы, посвященные музыкальному воспитанию в учреждениях дополнительного образования, показывают, что именно здесь наиболее полно реализуются задачи эстетического, культурного и творческого развития личности. Т.В. Иванюк и П.В. Шелехов отмечают, что организация музыкального воспитания в системе дополнительного образования должна строиться на сочетании обучения, воспитания и художественно-творческой практики, при этом ведущую роль играет создание условий для активного участия ребенка в музыкальной жизни коллектива и в индивидуальном исполнительском развитии (Иванюк, 2017). С.А. Коновалова рассматривает дополнительное музыкальное образование как сферу, в которой формируется не только музыкальная подготовленность, но и устойчивое эстетическое отношение к искусству, личностная заинтересованность и эмоционально-ценностная включенность (Коновалова, 2004).

Для развития креативности принципиально важно, что учреждения дополнительного образования предполагают возможность более свободного педагогического маневра. Педагог может варьировать способы подачи материала, использовать интегративные задания, сочетать индивидуальные и групповые формы работы, организовывать концертную, проектную, конкурсную, импровизационную деятельность. Такая вариативность создает благоприятную среду для развития самостоятельности и творческой инициативы обучающихся.

Немаловажное значение имеют социально-культурные условия. Е.А. Касмицкая и Т.В. Иванюк показывают, что но и более широким культурным контекстом: традициями учреждения, характером взаимодействия детей и взрослых, ценностной атмосферой, поддержкой творческой активности (Иванюк, 2017; Касмицкая, 2010). Данное положение имеет прямое отношение к учреждениям дополнительного образования КНР, где значимую роль играют культурные представления о дисциплине, коллективности, уважении к педагогу и ценности художественного труда. С одной стороны, эти установки способствуют высокой организованности и учебной мотивации; с другой стороны, в ряде случаев они могут усиливать ориентацию на правильность и нормативность в ущерб спонтанности и творческой

свободе. Поэтому именно дополнительное образование становится тем пространством, где возможно более гибкое соединение традиции и инновации, дисциплины и креативности.

Таким образом, учреждения дополнительного образования обладают существенным потенциалом для развития креативности обучающихся на занятиях вокалом, поскольку предоставляют организационные, содержательные и культурно-педагогические возможности для индивидуализации, вариативности и художественно-творческой активности.

Рассматривая проблему в контексте КНР, необходимо учитывать особенности современного китайского музыкального образования. Исследования показывают, что в Китае сохраняется высокий общественный престиж музыкального обучения, активно развиваются музыкальные школы, студии, учреждения внешкольного и дополнительного образования, а также усиливается внимание к качеству исполнительской подготовки. Вместе с тем современный этап характеризуется поиском новых педагогических решений, способных обеспечить не только высокий уровень технической обученности, но и более полное развитие индивидуальности ребенка (Касмицкая, 2010).

Я. Вэй, анализируя проблемы развития вокального профессионального образования в современном Китае (Вэй, 2012), указывает на необходимость модернизации содержания и методов обучения, расширения художественного кругозора учащихся и более глубокого соединения национальных и мировых вокальных традиций. Эти выводы применимы и к системе дополнительного образования, поскольку именно она часто становится первым и наиболее массовым уровнем соприкосновения ребенка с вокальным искусством. Если на этом этапе обучение строится преимущественно как тренировка точного повторения, то дальнейшее развитие творческого начала затрудняется. Если же с ранних этапов ребенку предоставляется возможность осознавать образную природу музыки, искать собственное отношение к исполняемому произведению и включаться в художественно осмысленное исполнение, формируются важные предпосылки креативности.

Сравнительный анализ музыкальных школ России и Китая, представленный И. Ли (Ли, 2025), позволяет сделать вывод о том, что китайская система музыкального образования сохраняет сильные стороны в области организованности, последовательности и дисциплины, но при этом все более открыта к развитию личностно ориентированных и творчески активизирующих практик. Для вокального обучения это означает необходимость постепенного смещения акцента от единственно правильного образца к педагогике интерпретации и сотворчества.

Отдельного внимания заслуживает роль педагога. В условиях КНР педагог традиционно обладает высоким авторитетом, что создает благоприятную основу для систематической и дисциплинированной работы. Однако для развития креативности одного авторитета недостаточно. Педагог должен выступать не только носителем нормы, но и организатором развивающей художественной среды, наставником, стимулирующим самостоятельность обучающегося, его поисковую активность и интерпретационную смелость в пределах художественной целесообразности. Современные исследования факторов саморазвития педагогов дополнительного образования убеждают, что качество творческого развития детей напрямую связано с готовностью преподавателя к профессиональному обновлению, методическому поиску и рефлексии собственной практики.

Соответственно специфика развития креативности обучающихся на занятиях вокалом в учреждениях дополнительного образования КНР определяется сочетанием нескольких факторов: высокой ценности музыкального образования в обществе, влияния традиции исполнительской дисциплины, активного взаимодействия китайской и европейской вокальных школ, возрастающего запроса на личностно-творческое развитие и необходимости методического обновления вокально-педагогической практики. Особое значение в данном контексте приобретает переход от преимущественно исполнительско-технической модели обучения к модели, в которой вокальное развитие соединяется с раскрытием индивидуальности обучающегося. Это предполагает более широкое использование проблемных, вариативных, импровизационных и интерпретационных заданий, обращение к разным музыкальным стилям, включение элементов самостоятельного выбора репертуара, анализа художественного образа, сценического движения и эмоционального проживания музыкального

произведения. При таком подходе педагог не только передает обучающемуся готовые образцы исполнения, но и создает условия для осознанного поиска собственного исполнительского решения.

Теоретический анализ позволяет определить основные педагогические условия, влияющие на развитие креативности обучающихся. Эти условия особенно значимы на занятиях вокалом, где важны не только технические навыки, но и творческое самовыражение. В учреждениях дополнительного образования КНР их учет помогает сделать вокальное обучение более личностно ориентированным и развивающим. Первым условием выступает личностно ориентированная организация обучения. Речь идет не просто об учете вокальных данных или уровня подготовки, а о внимании к индивидуальному темпу освоения материала, характеру эмоциональной отзывчивости, склонности к сценическому самовыражению, стилевым предпочтениям и особенностям музыкального восприятия каждого обучающегося. Исследования в области дополнительного образования последовательно подчеркивают, что творческие способности развиваются наиболее эффективно тогда, когда ребенок воспринимается как активный участник образовательного процесса, а не как объект воздействия.

Вторым условием является художественно содержательный и вариативный репертуар. Репертуар должен не только соответствовать возрастным и техническим возможностям учащихся, но и стимулировать их образное мышление, эмоциональную отзывчивость и интерпретационную активность. В него целесообразно включать произведения разного характера, жанра и культурной принадлежности, чтобы обучающийся приобретал опыт сопоставления, художественного выбора и освоения различных способов музыкального выражения. Важно, чтобы репертуар не ограничивался только учебными или технически удобными произведениями, а раскрывал перед учащимися разнообразие художественных образов и исполнительских задач. Работа с разными по настроению и стилю вокальными произведениями помогает обучающемуся искать собственные средства выразительности, осознанно использовать тембр, динамику, фразировку и интонационные оттенки. Особую роль играет включение произведений, близких эмоциональному опыту учащихся, поскольку это повышает их заинтересованность и внутреннюю мотивацию к исполнению. Вместе с тем обращение к музыкальному материалу иной культурной традиции расширяет художественный кругозор и способствует развитию гибкости музыкального мышления. Таким образом, вариативный репертуар становится не только средством вокально-технического развития, но и важным инструментом формирования креативности обучающихся.

Третье условие связано с использованием современных педагогических технологий в вокальном обучении. Исследования показывают, что применение современных педагогических технологий способствует повышению качества дополнительного образования именно потому, что активизирует субъектную позицию учащихся, расширяет набор форм деятельности и делает обучение более продуктивным и осмысленным (Сергеева, 2021). Применительно к развитию креативности это означает необходимость включения в занятия проблемных вопросов, образно-ассоциативных заданий, сравнительного анализа исполнительских трактовок, элементов импровизации, сценических этюдов, работы с художественным словом, движением и мимикой.

Четвертым условием является проектирование современного занятия по вокалу как целостного художественно-педагогического события. С.В. Семишкур подчеркивает, что современное занятие по вокалу в условиях дополнительного образования должно строиться не как механическая последовательность упражнений, а как логически организованное пространство музыкального и личностного развития (Семишкур, 2020). Это особенно важно для креативности: если занятие имеет внутреннюю художественную драматургию, если в нем есть место для обсуждения, поиска, рефлексии и самостоятельного решения исполнительских задач, то возрастает вероятность творческого включения учащегося.

Пятым условием выступает создание эмоционально безопасной и поддерживающей среды. Креативность трудно развивается в ситуации постоянного страха ошибки, жесткой критики и завышенной тревожности. Для вокального обучения это принципиально, поскольку голосовая деятельность тесно связана с личностной уязвимостью, самооценкой и внутренней раскрепощенностью ребенка. Поэтому

педагогическая атмосфера должна сочетать требовательность с психологической поддержкой, дисциплину с уважением к индивидуальности, коррекцию с поощрением творческой инициативы.

Шестым условием является сочетание индивидуальных и коллективных форм работы. Индивидуальные занятия позволяют глубже работать над голосом, техникой и личностно окрашенной интерпретацией. Групповые и ансамблевые формы, в свою очередь, развивают коммуникативность, сценическую культуру, эмоциональный отклик и умение взаимодействовать в художественном пространстве. Такое сочетание расширяет формы проявления креативности и делает ее более устойчивой.

Седьмым условием следует назвать профессиональную готовность педагога к развитию креативности обучающихся. Педагог должен владеть не только техникой постановки голоса и методикой разучивания репертуара, но и приемами стимулирования воображения, образного мышления, художественной самостоятельности, рефлексии. Кроме того, важна его способность к культурному посредничеству, особенно в контексте КНР, где взаимодействуют различные вокальные традиции, эстетические ориентиры и образовательные модели.

На основе проведенного анализа можно определить ряд методических ориентиров, значимых для развития креативности обучающихся в учреждениях дополнительного образования КНР. Прежде всего, целесообразно строить обучение на принципе постепенного перехода от подражания к самостоятельной интерпретации. На начальных этапах образец педагога необходим как средство формирования слуховых и исполнительских представлений. Однако по мере накопления опыта ученик должен все чаще включаться в обсуждение замысла произведения, в поиск выразительных средств, в самостоятельное осмысление текста и музыкального образа.

Следующий ориентир связан с использованием ассоциативно-образных методов. Работа с метафорами, художественными сравнениями, цветовыми, пространственными, эмоциональными ассоциациями помогает активизировать воображение учащегося и делает вокальную интерпретацию более содержательной. Вокальное исполнение в этом случае воспринимается не только как правильное воспроизведение мелодии и текста, но и как создание определенного художественного образа, наполненного личным эмоциональным смыслом. Например, педагог может предложить учащемуся представить характер звука через цвет, движение, природное явление или эмоциональное состояние, что облегчает поиск нужной интонации, тембра и динамики. Особый интерес в этом аспекте представляют исследования цветомузыкальной синестезии как средства развития творческих способностей учащихся музыкальной школы (Лукьянец, 2007). Хотя данные подходы требуют адаптации применительно к вокалу, их общая идея представляется весьма продуктивной: творческое развитие усиливается тогда, когда музыкальный образ переживается многоканально и становится личностно значимым. Таким образом, ассоциативно-образные методы создают условия для более осознанного, эмоционально насыщенного и индивидуального вокального исполнения.

Заключение

Проведенное исследование показывает, что развитие креативности обучающихся на занятиях вокалом в учреждениях дополнительного образования КНР представляет собой сложную и многоплановую проблему, находящуюся на пересечении педагогики творчества, музыкального образования, вокальной методики и культурно-образовательной специфики современного Китая.

Установлено, что креативность в контексте вокального обучения целесообразно понимать как интегративное качество личности, включающее мотивационно-ценностный, эмоционально-образный, когнитивно-интерпретационный, деятельностно-продуктивный и рефлексивный компоненты. Она проявляется не только в оригинальности, но и в способности обучающегося к самостоятельному художественному осмыслению музыкального материала, к индивидуализированной интерпретации, к эмоционально достоверному и выразительному исполнению.

Выявлено, что вокальное обучение обладает значительным потенциалом для развития креативности благодаря синтезу технической, эмоциональной, образной и сценической составляющих. Однако данный потенциал реализуется лишь при условии, что педагогический процесс выходит за

пределы исключительно репродуктивной модели и строится как пространство художественного поиска, сотворчества и интерпретационной активности учащегося.

Показано, что учреждения дополнительного образования выступают благоприятной средой для развития креативности, поскольку обеспечивают вариативность форм работы, личностную направленность, культурно-эстетическую насыщенность и возможность индивидуализации образовательного процесса. В условиях КНР эта среда приобретает особую значимость как пространство более гибкого сочетания дисциплинарной традиции и творческой свободы, национальной культурной специфики и современных педагогических инноваций.

Обосновано, что эффективность развития креативности обучающихся на занятиях вокалом в учреждениях дополнительного образования КНР определяется совокупностью педагогических условий: личностно ориентированной организацией обучения, вариативным и художественно содержательным репертуаром, использованием современных педагогических технологий, проектированием занятия как целостного художественно-педагогического события, созданием эмоционально поддерживающей среды, сочетанием индивидуальных и коллективных форм работы, а также высокой профессиональной готовностью педагога к сопровождению творческого развития обучающихся.

В целом можно заключить, что развитие креативности обучающихся на занятиях вокалом в учреждениях дополнительного образования КНР должно рассматриваться как приоритетное направление современной музыкально-педагогической практики. Его реализация способствует не только повышению качества вокального обучения, но и более полному раскрытию личностного, художественного и культурного потенциала ребенка. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой конкретных дидактических моделей, диагностических инструментов и методических комплексов, ориентированных на развитие креативности обучающихся разных возрастных групп в системе дополнительного вокального образования КНР.

Список литературы

1. Бао Н. Бельканто в контексте вокального образования // Музыкальная культура глазами молодых ученых. Сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 2021. С. 293-296.
2. Вэй Яо. Проблемы развития вокального профессионального образования в современном Китае // Дискуссия. 2012. № 7. С. 150-154.
3. Гарькина Е.Н. Формирование способностей младших школьников к музыкально-творческой деятельности в условиях учреждений дополнительного образования: дисс. … канд. пед. наук. Пенза: Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского, 2008. 18 с.
4. Иванюк Т.В., Шелехов П.В. Организация музыкального воспитания в учреждении дополнительного образования // Современное образование: традиции и инновации. 2017. № 1. С. 31-34.
5. Касмицкая Е.А. Социально-культурные условия музыкального воспитания участников студий в учреждениях дополнительного образования детей: дисс. … канд. пед. наук. Москва, 2010. 24 с.
6. Коновалова С.А. Развитие творческой активности младших школьников на музыкальных занятиях в условиях дополнительного образования: дисс. … канд. пед. наук. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2004. 153 с.
7. Крыхтина С.Ю. Опытно-экспериментальная работа по формированию творческих способностей у учащихся в условиях внеклассной работы учреждения дополнительного образования // Вестник Московского государственного областного университета. Педагогика. 2008. № 4. С. 44-53.
8. Ли И. Музыкальные школы в системе современного образования России и Китая // International Centre of Art and Education Bulletin. 2025. № 1. С. 219-224.
9. Лукьянец Н.Г. Развитие творческих способностей учащихся младших классов детской музыкальной школы средствами цветомузыкальной синестезии: дисс. … канд. пед. наук. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2007. 23 с.
10. Михайлина А.Н. Развитие творческих способностей учащихся образовательных учреждений дополнительного образования: дисс. … канд. пед. наук. Москва: Военный университет, 2009. 24 с.

11. Семишкур С.В. Проектирование современного занятия по вокалу в условиях дополнительного образования // Современное образование: традиции и инновации. 2020. № 1. С. 128-131.

12. Сергеева Л.П. Реализация современных педагогических технологий при обучении учащихся вокалу как фактор повышения качества дополнительного образования // Современное образование: традиции и инновации. 2021. № S2-1. С. 58-61.

Institutions of additional education in China as an environment for the musical and creative development of vocal students

Huan Liu
Specialist Expert
Herzen Russian State Pedagogical University
Saint Petersburg, Russia
fengshangnvhuang@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.07.2026
Accepted 25.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.147:78
DOI 10.25726/i3492-8082-0731-t
EDN IANNNA
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 relevance of the topic of the article is determined by the fact that in modern conditions the musical and pedagogical practice of the People's Republic of China is oriented not only towards achieving high performance results, but also towards the development of creative initiative, independence, artistic imagination and the ability to interpret musical material individually. In this regard, vocal training in the system of additional education acquires particular importance as a space in which artistic and aesthetic upbringing, the development of musical abilities and the formation of the personal and creative potential of students are combined. The article clarifies the content of the concept of creativity in relation to the vocal and pedagogical process, reveals the specific features of institutions of additional education as an environment for the development of musical and creative activity, and analyses the pedagogical possibilities of vocal lessons in the formation of the creativity of students in China. Particular attention is paid to modern pedagogical approaches, technologies and organisational and methodological conditions of the creative development of children and adolescents in music education. It is concluded that the development of creativity in vocal lessons in institutions of additional education in China is a complex pedagogical process, the effectiveness of which is determined by the unity of the artistic content of teaching, the variability of methods, the cultural conditionality of the educational environment and the professional readiness of the teacher to support the individual creative formation of students.

Keywords

creativity, vocal training, additional education, music education, China, creative abilities, environment, musical and creative activity, pedagogical conditions.

References

1. Bao N. Bel Canto in the context of vocal education // Musical culture through the eyes of young scientists. Collection of scientific papers. Saint Petersburg, 2021. pp. 293-296.
2. Wei Y. Problems of vocal professional education development in modern China // Discussion. 2012. № 7. pp. 150-154.
3. Garkina E.N. Formation of the abilities of younger schoolchildren for musical and creative activity in the conditions of institutions of additional education: diss. ... cand. of pedag. scien. Penza: Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky, 2008. 18 p.
4. Ivanyuk T.V., Shelekhov P.V. Organization of musical education in an institution of additional education // Modern Education: Traditions and Innovations. 2017. № 1. pp. 31-34.
5. Kasmitskaya E.A. Socio-cultural conditions of musical education of studio participants in institutions of additional education for children: diss. ... cand. of pedag. scien. Moscow, 2010. 24 p.
6. Konovalova S.A. The development of creative activity of younger schoolchildren in music classes in conditions of additional education: diss. ... cand. of pedag. scien. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2004. 153 p.
7. Krykhtina S.Y. Experimental work on the formation of creative abilities among students in extracurricular activities of institutions of additional education // Moscow State Regional University Bulletin. Pedagogy. 2008. No. 4. pp. 44-53.
8. Li I. Musical schools in the system of modern education in Russia and China // International Center of Art and Education Bulletin. 2025. № 1. pp. 219-224.
9. Lukyanets N.G. Development of creative abilities of elementary school students of children's music school by means of color-musical synesthesia: diss. ... cand. of pedag. scien. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2007. 23 p.
10. Mikhailina A.N. Development of creative abilities of students of educational institutions of additional education: diss. ... cand. of pedag. scien. Moscow: Military University, 2009. 24 p.
11. Semishkur S.V. Designing a modern vocal lesson in conditions of additional education // Modern Education: Traditions and Innovations. 2020. № 1. pp. 128-131.
12. Sergeeva L.P. The implementation of modern pedagogical technologies in teaching vocal students as a factor in improving the quality of additional education // Modern Education: Traditions and Innovations. 2021. № S2-1. pp. 58-61.

Цифровые и интерактивные средства в обучении игре на китайской бамбуковой флейте: проблемы интонирования и педагогической коррекции

Тяньцзэ Вэй
Специалист-эксперт
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Weitianze@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.07.2026
Принята 25.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/j5986-7825-6230-d
EDN IHGHQI
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

Бамбуковая флейта как представитель традиционной музыкальной культуры Китая обладает рядом качеств, позволяющих исполнителю создавать различные музыкальные образы. Наравне с этим, как музыкальный инструмент флейта в то же время предъявляет высокие требования к уровню профессионализма флейтиста. Это обусловливает необходимость поиска новых решений в образовательной среде; в настоящей статье рассматриваются возможности применения цифровых и интерактивных средств в процессе обучения игре на китайской бамбуковой флейте. Во время обучения молодой музыкант сталкивается с трудностями, одной из которых является проблема точности интонирования, в исполнительской практике профессиональных флейтистов этот вопрос также не редко рассматривается как ключевая трудность. Поэтому автором анализируются основные факторы, влияющие на устойчивость звукоизвлечения: уровень технической подготовки исполнителя, особенности амбушюра, направление и сила воздушной струи, аппликатура, дыхательный контроль, а также воздействие внешних условий, включая температуру, влажность и акустические характеристики исполнительского пространства. С целью улучшить существующие методы и подходы обучения, расскрывается дидактический потенциал интерактивных технологий. Также автором подчеркивается, что в контексте системы обучения интерактивные технологии не заменяют традиционную методику, а, наоборот, расширяют ее методические возможности, способствуя более осознанному формированию исполнительских навыков, повышению эффективности самостоятельной работы и сохранению стилевых особенностей северной и южной школ китайской бамбуковой флейты.

Ключевые слова

бамбуковая флейта, музыкальное образование, технологии обучения, интонирование, исполнительская техника, традиционная система, интерактивные технологии.

Введение

Китайская бамбуковая флейта представляет из себя традиционный музыкальный инструмент с богатым своеобразным тембром, который открывает возможности для исполнителя в создании разных музыкальных образов (Морева, 2017). Обладая богатыми и выразительными качествами звукоизвлечения, флейта предъявляет музыканту высокие требования к исполнительской технике.

Будучи аэрофонным инструментом, она крайне чувствительна к воздействию физиологического контроля исполнителя, а также физических условий окружающей среды. Неточность в высоте звука может привести не только к снижению художественной выразительности, но и к негативному восприятию музыки слушателями.

Овладение мастерством музыкального исполнительства на бамбуковой флете подразумевает высокий уровень контроля точности интонирования инструмента, этот аспект приобретает характер одной из актуальных существующих проблем в образовательном процессе, а также в концертно-исполнительской практике, в рамках которых проблема точности интонирования становится одной из основных трудностей и главным вызовом, с которыми сталкиваются исполнители.

Обозначенная проблема обуславливает и подчеркивает актуальность важности овладения правильными исполнительскими приемами, а также понимание причин возникновения интонационных неточностей и способов их устранения. Правильный подход к решению исполнительской задачи поможет флейтисту овладеть пофессиональными навыками.

Материалы и методы исследования

Прежде всего, целесообразно проанализировать и выявить основные причины проблем с интонированием (Ван, 2024). Как правило, самые распространенные ошибки, совершаемые студентами, будущими флейтистами, – это неправильное положение амбушюра и угла воздушной струи, недостаточная высота поднятия пальцев и утечка воздуха из-под пальцев. Необходимо также учитывать, что изменение температуры и влажности окружающей среды тоже имеют свое воздействие на правильность звукоизвлечения. Эта связано с тем, что от воздействия внешних факторов, как и от частого использования, бамбуковая флейта может слегка деформироваться. Например, в условиях повышенной температуры или высокой влажности бамбуковая флейта склонна к расширению, в свою очередь это приводит к завышению звука, однако низкие температуры или низкая влажность могут привести к его понижению.

Таким образом, среди различных существующих факторов, обуславливающих возникновение проблем с точностью интонирования, можно выдлеить два основных: уровень исполнительской техники музыканта-флейтиста, а также внешние воздействия (Хань, 2020).

Результаты и обсуждение

В решении проблем, вызванных первым фактором, важно понимать, что с точки зрения исполнителя, вопрос интонирования неразрывно связан с индивидуальным уровнем технической подготовки, пониманием особенностей инструмента. Когда учащийся только знакомится с флейтой, в процессе его обучения, задача педагога не только дать общие знания, но и научить работать с бамбуковой флейтой, под этим подразумевается прежде всего понимание устройства инструмента, в частности знание материала, из которого он был изготовлен, а также правил и требований по уходу за ним. Например, разные материалы могут приводить к различиям в тембре и точности высоты звука (Ли, 2021); влажность внутри флейты и накопление загрязнений могут изменить путь воздушного потока, тем самым повлияв на интонацию. Кроме того, акустические характеристики исполнительского пространства, такие как эхо и реверберация, также могут влиять на восприятие интонации самим исполнителем.

Но несмотря на всю важность внешних факторов и особенностях их влияния на инструмент, большая часть проблем возникает непосредственно из-за низкого или недостаточного уровня технической подготовки. Следовательно, переходя к вопросу правильной техники исполнения, прежде всего нужно отметить важность точной аппликатуры, так как неполное закрытие игровых отверстий, недостаточно плавная смена пальцев или неравномерное давление пальцев могут привести к отклонению высоты звука (Сюй, 2021), что, в свою очередь, влияет на плавность всей мелодии.

Не менее важное значение имеет и гибкость пальцев, а также контроль силы нажатия. Особо важен этот параметр в быстрых произведениях, когда исполнитель дожен быстро перемещать пальцы в нужное положение с нужным давлением, в зависимости от требований к тембру и громкости. В педагогической практике, как правило, проблема аппликатуры решается путем регулярной практики

обучающегося через выполнение различных упражнений на основные гаммы, аппликатурные этюды, арпеджио, что благоприятно способствуют развитию гибкости и точности координации и движению пальцев. При работе над конкретным произведением анализируются аппликатурные требования к каждой ноте и в процессе занятий уделяется особое внимание к плавности и точности движений рук. В конечном итоге, такой подход требует от флейтиста не только настойчивости и упорства, но и постоянного поиска улучшений и инноваций в практике, чтобы соответствовать меняющимся исполнительским требованиям и техническим задачам.

Техника игры на бамбуковой флейте требует от исполнителя в том числе высокого уровня контроля дыхания. Важно понимать, что звукообразование во флейте осуществляется за счет направленной воздушной струи, приводящей в колебание воздушный столб внутри инструмента (Ли, 2020). В отличии от, к примеру, мундштучных духовых инструментов, для которых характерно отсутствие сопротивления, флейте присуща сравнительно низкая инерционность звукоизвлечения. Именно этим объясняется высокая техническая подвижность флейты, благодаря которой она занимает особое место среди оркестровых духовых инструментов и способна к исполнению виртуозных пассажей значительной сложности. Неправильное управление дыханием, например неравномерная сила выдоха или нестабильный дыхательный ритм, непосредственно влияют на устойчивость и ритм.

Рассмотрим в качестве примера классическое произведение «Песня о цветах сливы в трёх куплетах» (кит. Мэйхуа саньнун) (Ян, 2025). Это сочинение отличается своей мягкой мелодической линией, которая требует нежного и устойчивого дыхания для передачи выразительности музыки, поэтому сила выдоха исполнителя, напрямую влияющая на высоту звука и стабильность интонации, крайне важна. Если приложить чрезмерные усилия или неравномерно распределить воздух на выдохе в высоком регистре, будет очень хорошо слышна нестабильность в интонировании, в обратном же случае, когда сила выдоха недостаточна, тембр может звучать слабо, и это понизит выразительность исполнения.

В дыхании большую роль играет не только сила выдоха, но также глубина и ритм, от исполнителя требуется наличие хорошей жизненной емкости легких и развитой способности контроля. Обращаясь к тому же произведению, «Песня о цветах сливы в трёх куплетах», мы можем наглядно увидеть, как плавность и связность мелодии зависят от способности к длительному и устойчивому звукоизвлечению. Более того, быстрые разделы, когда флейтисту приходится быстро и точно менять высоту звука, невозможно исполнить без устойчивости и стабильности дыхания.

Итак, нестабильный контроль амбушюра и воздушного отверстия приводит к двум главным проблемам, часто возникающим у студентов, обучающихся игре на бамбуковой флейте, музыкальных и музыкально-педагогических вузов:

– во-первых, смещение положения воздушного отверстия или неправильный угол направления воздушной струи, вызванный неправильной аппликатурой, и непосредственно приводящий к отклонению основного тона. Наиболее сильно и явно это проявляется при извлечении высоких звуков или громкой динамике, когда напряжение амбушюра становится нестабильным;

– во-вторых, слишком широкое воздушное отверстие и рассеянное дыхание приводят к понижению звука, а слишком узкое воздушное отверстие и чрезмерно резкая воздушная струя, наоборот, вызывают повышение звука.

В контексте исторического развития бамбуковой флейты в Китае сформировалось два направления исполнения, две школы: северная и южная, которые сложились в результате многовекового диалога инструмента с местными диалектами, фольклором и театральными жанрами (Чан, 2022). Эта акустическая и смысловая полярность воплотилась даже в самом инструментарии: северная эстетика неразрывно связана с использованием банди – флейты с пронзительным, летящим и высоким голосом, тогда как южная традиция опирается на цюйди, чей тембр отличается густотой, бархатистостью и певучестью (Ши Цзиньгэгэ, 2020).

Разница в звучании отражает глубинные различия в мироощущении регионов. Северное направление впитало в себя масштаб равнинных ландшафтов и экспрессию местных драм. Закономерно, что для этой манеры характерны открытая подача звука, резкие акценты, виртуозные

скольжения и взрывная энергетика, а южная эстетика выросла из утонченной культуры цзяннань сычжу и оперы куньцюй. Фундаментом для формирования истинной стилевой компетентности музыканта становится детальное исследование местных традиций.

Культурный дуализм двух направлений имеет принципиальное значение в контексте профессиональной подготовки будущего флейтиста. Сопоставление и анализ двух направлений становится опорой для педагога, когда он диагностирует и корректирует частые и типичные проблемы на начальном этапе обучения.

Так, например, обращение на занятиях к северной школе, которая, как правило, отличается более энергичным, динамичным и экспрессивным характером и включает в себя яркие, резкие, хлесткие украшения, требующие высокой техники дыхания и артикуляции, способствуют обнаружению таких проблем, как нехватка дыхательной опоры, вялость артикуляции, а также позволяет проработать умение исполнять приемы-украшения.

Южная лирика флейтовой традиции отличается тем, что она, напротив, требует от исполнителя мягкого, ровного звука, глубокого чувства фразировки и тонкого тембрового контроля. Обучение на ее основе может выявить трудности с плавностью звуковедения и тонким тембровым контролем, так как неумение варьировать звучание инструмента, чтобы передать эмоциональную глубину и богатство мелодии, становится очевидным.

Следовательно, осознанный учет этих историко-культурных особенностей – это не просто дань традиции, а концептуальная база, без которой невозможно выстроить эффективную методику преподавания, способную, в том числе через интерактивные формы педагогической коррекции, воспитать технически оснащенного и стилистически грамотного флейтиста.

В образовательном процессе существует большое колличество упражнений, направленных на то, чтобы музыкант учился правильно контролировать дыхание, овладел правильной техникой игры, и мог интерпретировать произведение с правильным интонированием, параллельно повышая уровень своего мастерства. Этот процесс ставит задачу не только перед педагогом, но и перед обучающимся, для которого становятся крайне важны осознанные тренировки навыков дыхания и исполнения.

В современные школах духового исполнительства, наряду с различными методическими пособиями и разработками, происходит тенденция к переосмыслению ряда специальных проблем, связанных с исполнительской техникой, в частности, рассматриваются вопросы постановки амбушюра, дыхательной организации и артикуляции, но уже с учетом новейших научных данных и исследований в области духового искусства. Так появляются новые исполнительские приемы и дальнейшее совершенствование инструментов, создавая новые условия, в которых нельзя обойтись без расширения профессиональных задач, возникающих перед исполнителем-интерпретатором.

В современных условиях, характеризующихся активным развитием цифровых и интерактивных технологий, мы видим возможность модернизации существующих приемов и методов исполнительской подготовки путем внедрения интерактивных технологических средств в процесс обучения игре на бамбуковой флейте. В условиях перехода общества от индустриальной к информационной модели развития, как отмечает ряд исследователей, особую значимость приобретают информационные и коммуникационные технологии, оказывающие все более заметное влияние на различные сферы человеческой деятельности, включая образование (Шахназарова, 2019). Это только подтверждает необходимость модернизации образовательного процесса, предполагающей не отказ от традиционных методов обучения, а их содержательное обновление и дополнение инновационными интерактивными средствами. На наш взгляд, это может способствовать повышению эффективности тренировочных упражнений, обеспечению более наглядной обратной связи и формированию у обучающихся более точного представления о качестве звукоизвлечения и интонирования.

Интерактивные технологии в обучении игре на китайской бамбуковой флейте обладают значительным дидактическим потенциалом, поскольку обеспечивают возможность перевода ряда традиционно имплицитных исполнительских процессов в наблюдаемую, фиксируемую и поддающуюся педагогическому анализу форму (Шахназарова, 2016). Исполнительство на бамбуковых флейтах, как мы рассмотрели выше, предполагает не только освоение аппликатуры, репертуара и основных приёмов

звукоизвлечения, но и сложную координацию дыхания, правильных положение амбушюра и направления воздушной струи, силы выдоха, резонансной настройки, слухового контроля и двигательной памяти. В традиционной системе музыкально-инструментального обучения данные параметры преимущественно передаются посредством устного объяснения, исполнительского показа, подражания педагогу и многократного повторения. Вместе с тем современные цифровые и интерактивные средства позволяют существенно дополнить этот процесс за счёт визуализации акустических, двигательных и физиологических характеристик исполнения, что приобретает особую значимость в условиях профессиональной вузовской подготовки исполнителей на бамбуковой флейте.

Интерактивная технологическая среда в данном контексте выполняет комплекс взаимосвязанных дидактических функций, среди которых особое значение имеют диагностическая, обучающая, корректирующая, аналитическая и мотивационная. Диагностическая функция проявляется в возможности объективной фиксации интонационных отклонений, тембровой нестабильности, ритмической неточности, неравномерности дыхания и артикуляционных ошибок. Обучающая функция связана с созданием наглядных моделей исполнительского действия, благодаря которым студент получает возможность не только воспринимать нормативное звучание на слух, но и соотносить его со спектральными, динамическими и временными параметрами. Корректирующая функция реализуется посредством оперативной обратной связи, позволяющей обучающемуся сопоставлять собственное исполнение с заданным образцом и своевременно вносить необходимые изменения в исполнительский процесс. Аналитическая функция обеспечивает преподавателю возможность отслеживать динамику формирования навыков, выявлять устойчивые затруднения и индивидуализировать педагогическое воздействие. Мотивационная функция, в свою очередь, обусловлена включением студента в активный исследовательский и персонализированный формат обучения, при котором исполнительская деятельность приобретает более осознанный и рефлексивный характер.

В процессе обучения, формируя дыхательные навыки исполнителя, интерактивные технологии приобретают особую значимость, способствуя совершенствованию техники игры на бамбуковой флейте, которая требует устойчивого и управляемого выдоха, точной организации воздушной струи и способности регулировать давление воздуха в зависимости от регистра, динамики, тембра и художественной задачи. Чтобы обосновать эту гипотизу, обратимся к исследованию Чжана Цзэсиня (Чжан, 2023), посвящённому технике циклического дыхания на материале пьесы «Текущие облака и струящаяся вода» (кит. Синюнь льюшуэй). В работе автор подчёркивает, что при игре на бамбуковой флейте значительная часть воздушной струи не поступает внутрь трубки вследствие специфики звукообразования краевого духового инструмента, и в свою очередь, данное обстоятельство существенно усложняет освоение циклического дыхания, так как требует согласованной работы дыхательного аппарата, ротовой полости, губ, «ветрового отверстия» и приёма «выдавливания воздуха» из полости рта. Поскольку указанные процессы трудно контролировать исключительно слуховым способом, их визуализация посредством интерактивных средств может рассматриваться как важное условие повышения эффективности обучения.

Циклическое дыхание является показательным примером того, как интерактивные технологии способны углубить и методически усилить традиционную систему обучения. Данный исполнительский приём предполагает непрерывную подачу воздуха в инструмент при одновременном вдохе через нос и выдавливании остаточного воздуха из ротовой полости (Тянь, 2013). Для его успешного освоения исполнитель должен координировать несколько взаимосвязанных параметров: объём воздуха в ротовой полости, степень включённости щёк и мышц артикуляционного аппарата, устойчивость амбушюра, скорость воздушной струи, момент носового вдоха, а также плавность перехода от обычного выдоха к выдавливанию воздуха из полости рта. В традиционной педагогической практике данные действия формируются посредством длительного повторения специальных упражнений, в том числе удержания бумажной салфетки воздушной струёй или продолжительного извлечения устойчивого звука (Цзян, 1992; Ян, 2008). Использование интерактивных технологий позволяет дополнить такие упражнения датчиками давления, визуальными индикаторами воздушного потока, спектральным анализом звучания и видеозаписью в замедленном режиме. Благодаря этому обучающийся получает не только

кинестетическое ощущение правильно организованного исполнительского действия, но и объективизированное подтверждение его качества.

Принцип переемственности служит основой в современной педагогической практике, это значит, что процесс обучения игре на бамбуковой флейте строится на традиционных знаниях. Одновременно с этим классический подход в последнее время все больше включает использование современных образовательных технологий. К ним относятся цифровые аудио- и видеозаписи, специализированные интернет-ресурсы, посвященные истории инструмента, а также творчеству выдающихся композиторов, исполнителей и педагогов.

Важным и значимым является тот факт, что в современных реалиях новые возможности открываются и в области ритмической и темповой подготовки. В то время как традиционное занятие предполагает использование метронома, слуховой контроль преподавателя и многократное повторение технических упражнений, современные приложения позволяют существенно расширить данные функции. Благодаря новым технологиям, появилась возможность фиксировать точность попадания в метрические доли, анализировать устойчивость темпа, определять ускорения и замедления и сопоставлять ритмический профиль исполнения с эталонным образцом. Для начинающего флейтиста, а также и для профессионального исполнителя, при освоении быстрых пассажей, двойного и тройного «ту», циклического двойного стаккато, орнаментики и сложных арий и напевов интерактивные технологии в виде современных приложений и программ могут снизить нагрузку при подготовке, а также улучшить показатели. Другими словами, современная интерактивная обратная связь даёт возможность корректировать не только общий темп, но и микроритмические отклонения, которые нередко остаются незамеченными в процессе самостоятельной практики.

Отдельно можно выделить видеотехнологии, которые все больше приобретают самостоятельную дидактическую ценность, внедрение их в образовательный процесс позволяет анализировать исполнительскую моторику учащегося.

Мы уже рассмотрели, что при игре на бамбуковой флейте существенное значение имеют физические данные, в том числе следует отметить и положение корпуса, устойчивость головы, угол инструмента по отношению к губам, высоту подъёма пальцев, степень расслабления кистей, работу нижней челюсти и изменение амбушюра при переходе между регистрами. В условиях обычного занятия обучающийся часто не осознаёт собственных двигательных ошибок, поскольку его внимание сосредоточено преимущественно на звучании и нотном тексте. Видеозапись с функцией замедленного воспроизведения позволяет выявить избыточные движения, мышечные зажимы, асимметрию рук, нестабильность положения инструмента и нарушения артикуляционной координации. При совмещении видеофиксации со звуковым анализом формируется комплексная модель обратной связи, в рамках которой студент может соотнести конкретное телесное действие с соответствующим акустическим результатом.

Заключение

Таким образом, дидактический потенциал интерактивных технологий в подготовке флейтиста определяется их способностью интегрировать традиционную исполнительскую школу с современными средствами анализа, визуализации и обратной связи.

Основными задачами применения интерактивных технологий на современном этапе их развития является разработка интерактивных сред, а также обеспечение доступа к современным информационно-образовательным ресурсам. На техническом уровне они содействуют освоению дыхания, контролю амбушюра, аппликатуры, артикуляции, интонации и тембра; на уровне музыкального мышления – развивают навыки чтения различных систем нотации, слуховой контроль и понимание ладо-тональных связей; на уровне культурной преемственности – обеспечивают сохранение региональных стилей и редких исполнительских приёмов.

В условиях высшего музыкального образования Китая интерактивные технологии могут рассматриваться не как внешнее дополнение, а как методически обоснованный инструмент модернизации обучения игре на бамбуковых флейтах.

Список литературы

1. Wang Ch. A discussion about the causes and ways to eliminate problems with sound delivery when performing on a bamboo flute // Drama House. 2024. № 20. pp. 76-78.
2. Li S. Discussion of pitch and timbre in teaching bamboo flute playing // Youth of Shanxi. 2021. № 23. pp. 116-117.
3. Li Yang. Actual problems of the technology of sound production on the flute // Modern Pedagogical Education. 2020. № 10. pp. 242-246.
4. Moreva Ya.V. Semantics of flute timbre in the embodiment of the artistic image of musical works // Bulletin of Culture and Arts. 2017. № 1 (49). pp. 129-134.
5. Xu P. Analysis of the problem of pitch and solution of the problem of the modern arrangement of the sound holes of a bamboo flute // Huang Zhong (Journal of the Wuhan Conservatory of Music). 2021. № 3. pp. 159-164.
6. Tian B. Let's talk about circulatory ventilation skills when playing wind instruments// Big Stage. 2013. № 1. pp. 3-8.
7. Han L. Investigation of the problems of pitch and factors affecting flute playing // Northern Music. 2020. № 12. pp. 66-67.
8. Jiang G. Practice of circulatory ventilation on a Chinese bamboo flute // Chinese Music. 1992. № 1. pp. 13-19. [
9. Chan Tz. On the issue of the peculiarities of teaching bamboo flute playing in China: history and current state of the problem // Modern Pedagogical Education. 2022. № 6. pp. 86-89.
10. Zhang Tz. Analysis of bamboo flute playing skills on air circulation and ventilation using the example of the flute song «Floating clouds and flowing water» // Guangxi Pedagogical University. 2023. № 6. pp. 64-73.
11. Shakhnazarova P.T. Pedagogical potential of interactive learning tools in teaching musical and theoretical disciplines // Dagestan State Pedagogical University Bulletin. Psychological and Pedagogical Sciences. 2016. № 3. pp. 98-101.
12. Shakhnazarova P.T., Shaulova Z.V. Information and communication technologies in the preparation of a bachelor of music education // World of Science, Culture and Education. 2019. № 2 (75). pp. 278-280.
13. Shi Tz. Comparative study of the Northern and Southern schools of bamboo flute playing / / Shandong Academy of Arts. 2020. № 6. pp. 42-48.
14. Yang Tz. A dialogue between the time and space of an ancient rhyme and a new sound – an analysis of the creative idea of the piano piece «Three stripes of a plum blossom» // Piano Art. 2025. № 10. pp. 159-160.
15. Yang Zh. The technique of blood circulation training on a bamboo flute // The Voice of the Yellow River. 2008. № 8. pp. 88-98.

Digital and interactive tools in teaching the Chinese bamboo flute: problems of intonation and pedagogical correction

Tianze Wei
Specialist Expert
Herzen Russian State Pedagogical University
Saint Petersburg, Russia
Weitianze@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.07.2026
Accepted 25.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/j5986-7825-6230-d
EDN IHGHQI
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

As a representative of traditional Chinese musical culture, the bamboo flute possesses a number of qualities that enable the performer to create various musical images. At the same time, as a musical instrument, the flute places high demands on the professional level of the flutist. This determines the need to search for new solutions within the educational environment; therefore, the present article examines the possibilities of applying digital and interactive tools in the process of teaching the Chinese bamboo flute. In the course of training, a young musician encounters various difficulties, one of which is the problem of intonation accuracy. In the performance practice of professional flutists, this issue is also often regarded as a key challenge. For this reason, the author analyzes the main factors influencing the stability of sound production: the performer's level of technical training, the specifics of embouchure, the direction and force of the air stream, fingering, breath control, as well as the impact of external conditions, including temperature, humidity, and the acoustic characteristics of the performance space. In order to improve existing teaching methods and approaches, the article reveals the didactic potential of interactive technologies. The author also emphasizes that, within the educational system, interactive technologies do not replace traditional methodology; rather, they expand its methodological possibilities, contributing to a more conscious formation of performance skills, increasing the effectiveness of independent practice, and preserving the stylistic features of the northern and southern schools of the Chinese bamboo flute.

Keywords

bamboo flute, music education, educational technologies, intonation, performance technique, traditional system, interactive technologies.

References

1. Wang Zheng. Zhudi yanzou zhong yinzhun wenti chuxian de yuanyin ji yingdui cuoshi tantao // Xiju Zhi Jia. 2024. № 20. pp. 76-78.
2. Li Xulei. Dui zhudi jiaoxue zhong yinzhun he yinse de tantao // Shanxi Qingnian. 2021. № 23. pp. 116-117.
3. Li Yan. Aktual'nye problemy tekhnologii postanovki zvuka na flejte // Sovremennoe Pedagogicheskoe Obrazovanie. 2020. № 10. pp. 242-246.
4. Moreva Ya.V. Semantika tembra flejty v voploshchenii hudozhestvennogo obraza muzykal'nyh proizvedenij // Vestnik Kul'tury i Iskusstv. 2017. № 1(49). pp. 129-134.
5. Xu Peng. Zhudi xianxing yinkong pailie de yinzhun wenti ji jiejue fang'an tanxi // Huangzhong (Wuhan Yinyue Xueyuan Xuebao). 2021. № 3. pp. 159-164.
6. Tian Bin. Tan chuiguan yueqi yanzou de xunhuan huanqi jiqiao // Da Wutai. 2013. № 1. pp. 3-8.
7. Han Lei. Dizi yanzou zhong de yinzhun wenti yu yingxiang yinsu yanjiu // Beifang Yinyue. 2020. № 12. pp. 66-67.
8. Jiang Guoji. Zhongguo zhudi de xunhuan huanqi lianxi fa // Zhongguo Yinyue. 1992. № 1. pp. 13-19.

9. Chan Cyan'. K voprosu ob osobennostyah obucheniya igre na bambukovoj flejte v Kitae: istoriya i sovremennoe sostoyanie problemy // Sovremennoe Pedagogicheskoe Obrazovanie. 2022. № 6. pp. 86-89.
10. Zhang Zexin. Zhudi xunhuan huanqi yanzou jiqiao fenxi – yi diqu «Xingyun liushui» wei li // Guangxi Shifan Daxue. 2023. № 6. pp. 64-73.
11. Shahnazarova P.T. Pedagogicheskij potencial interaktivnyh sredstv obucheniya v prepodavanii muzykal'no-teoreticheskih disciplin // Izvestiya Dagestanskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta. Psihologo-Pedagogicheskie Nauki. 2016. № 3. pp. 98-101.
12. Shahnazarova P.T., Shaulova Z.V. Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii v podgotovke bakalavra muzykal'nogo obrazovaniya // Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya. 2019. № 2(75). pp. 278-280.
13. Shi Jingege. Zhudi nanbeipai bijiao yanjiu // Shandong Yishu Xueyuan. 2020. № 6. pp. 42-48.
14. Yang Jinzi. Guyun xinsheng de shikong duihua – gangqin qu «Meihua san nong» chuangzuo siwei tanxi // Gangqin Yishu. 2025. № 10. pp. 159-160.
15. Yang Zhicheng. Zhudi xunhuan huanqi xunlian fa // Huanghe Zhi Sheng. 2008. № 8. pp. 88-98.

Формирование технической устойчивости и художественной выразительности студентов-саксофонистов в образовательном процессе вуза

Дунцзэ Люй
Специалист-эксперт
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия
1295707455@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.07.2026
Принята 17.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 788.43:378.147
DOI 10.25726/p3629-8284-9909-a
EDN JAFNRX
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 формирования технической устойчивости и художественной выразительности студентов-саксофонистов в образовательном процессе вуза. Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления разрыва между технической подготовкой и художественным развитием будущих исполнителей. Техническая устойчивость определяется как интегральное качество исполнительской подготовки, включающее стабильность дыхания, звукоизвлечения, артикуляции, интонации, ритма, двигательной координации и психофизиологической саморегуляции. Художественная выразительность рассматривается как способность студента осмысленно раскрывать музыкальный образ средствами тембра, фразировки, динамики, артикуляции, агогики, интонационной выразительности и стилевой интерпретации. Обосновываются педагогические условия формирования технической устойчивости, среди которых индивидуализация обучения, поэтапность технического развития, системность технической работы, развитие слухового самоконтроля и регулярная концертно-исполнительская практика. Особое внимание уделяется методической системе развития художественной выразительности, включающей работу над музыкальным образом, культурой интонирования, тембровой палитрой, выразительными средствами исполнения и интерпретационной самостоятельностью. Методологическую основу исследования составляют системный, деятельностный, личностно-ориентированный и интегративный подходы, позволяющие рассматривать подготовку саксофониста как целостный педагогический процесс. Практическая значимость работы связана с возможностью использования полученных выводов при разработке индивидуальных образовательных маршрутов, подборе репертуара и организации концертно-исполнительской практики в музыкальных вузах. Делается вывод о взаимной обусловленности технического и художественного компонентов профессиональной подготовки студентов-саксофонистов.

Ключевые слова

техническая устойчивость, художественная выразительность, студенты-саксофонисты, исполнительская подготовка, образовательный процесс вуза.

Введение

Современное высшее музыкальное образование ориентировано на подготовку исполнителя, способного не только технически точно воспроизводить музыкальный текст, но и осмысленно раскрывать его художественное содержание. В этом отношении профессиональная подготовка студентов-саксофонистов приобретает особую значимость, поскольку саксофон как инструмент требует высокой степени координации дыхания, амбушюра, артикуляции, пальцевой техники, слухового контроля и художественного мышления.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления разрыва между технической подготовкой и художественным развитием студентов в классе саксофона. В практике вузовского обучения техническая работа нередко рассматривается как самостоятельная область, связанная преимущественно с развитием беглости, точности и устойчивости исполнительского аппарата. Однако без художественной направленности такая работа может приобретать формальный характер. В свою очередь, художественная выразительность не может быть полноценно реализована без стабильной технической базы, обеспечивающей свободу звукоизвлечения, интонационную надежность, артикуляционную ясность и сценическую устойчивость.

Проблема исследования заключается в выявлении педагогических условий и методических подходов, позволяющих формировать техническую устойчивость и художественную выразительность студентов-саксофонистов как взаимосвязанные компоненты профессионально-исполнительской подготовки.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и определении педагогических условий формирования технической устойчивости и художественной выразительности студентов-саксофонистов в образовательном процессе вуза.

Методологическую основу исследования составляют системный, деятельностный, личностно-ориентированный и интегративный подходы. Их применение позволяет рассматривать подготовку саксофониста как целостный процесс, в котором техническая надежность, слуховой самоконтроль, сценическая устойчивость, художественное мышление и интерпретационная самостоятельность формируются во взаимной связи.

Научная значимость исследования заключается в уточнении содержания технической устойчивости и художественной выразительности как взаимодополняющих компонентов профессиональной подготовки студентов-саксофонистов. Практическая значимость состоит в возможности использования предложенных положений в учебном процессе музыкальных вузов, при разработке индивидуальных образовательных маршрутов, подборе репертуара и организации концертно-исполнительской практики.

Материалы и методы исследования

Теоретико-методологическое осмысление проблемы формирования технической устойчивости и художественной выразительности студентов-саксофонистов связано с пониманием исполнительской подготовки как целостного педагогического процесса. В современном высшем музыкальном образовании исполнительское мастерство определяется не только уровнем владения инструментом, но и способностью музыканта осмысленно интерпретировать музыкальный текст, сохранять техническую надежность и художественную цельность исполнения в учебной, репетиционной и концертной деятельности (Стражникова, 2016).

В настоящем исследовании техническая устойчивость студента-саксофониста рассматривается как интегральное качество исполнительской подготовки, обеспечивающее стабильность звукоизвлечения, интонации, ритма, артикуляции и двигательной координации в различных условиях исполнения. Для саксофониста данное качество особенно значимо, поскольку игра на инструменте требует согласованной работы дыхания, амбушюра, языка, пальцевого аппарата и слухового контроля.

Структура технической устойчивости включает дыхательно-звуковой, артикуляционный, моторно-аппликатурный, интонационно-слуховой и психофизиологический компоненты. Дыхательно-звуковой компонент определяет качество опоры звука, ровность тембра и устойчивость динамики.

Артикуляционный компонент связан с точностью атаки, разнообразием штрихов и согласованностью языка с дыхательным потоком. Моторно-аппликатурная координация обеспечивает свободу пальцевых движений и техническую точность. Интонационно-слуховой контроль позволяет корректировать звуковысотные отклонения, а психофизиологическая стабильность помогает сохранять качество исполнения в условиях сценического волнения. Техническая устойчивость не сводится к механической беглости. Она формируется как результат осознанной организации исполнительских действий. В современных работах по методике обучения игре на саксофоне подчеркивается, что техническая работа должна быть связана с качеством звука, тембровой культурой, интонированием и художественным прочтением произведения (Сунь, 2024).

Художественная выразительность понимается как способность исполнителя раскрывать образно-смысловое содержание музыкального произведения средствами тембра, фразировки, динамики, артикуляции, агогики и стилевой интерпретации. Она не тождественна внешней эмоциональности, поскольку предполагает осознанное понимание формы, жанра, драматургии, интонационной логики и стилистического контекста произведения.

В структуре художественной выразительности студентов-саксофонистов выделяются выразительное интонирование, тембровая культура, фразировочная осознанность, динамическая и агогическая гибкость, стилевая и интерпретационная самостоятельность. Особое значение имеет темброво-интонационная сторона исполнения, так как саксофон обладает широкими звуковыми возможностями и используется в академической, джазовой, эстрадной и современной музыкальной практике. Это требует от студента не только владения техническими приемами, но и понимания различных исполнительских традиций (Юй, 2023).

Технический и художественный компоненты исполнительского мастерства находятся в отношениях взаимной обусловленности. Техника не является самоцелью: ее педагогический смысл состоит в создании условий для свободного художественного высказывания. В то же время художественная выразительность невозможна без устойчивой технической базы. Недостаточный контроль дыхания, интонации, артикуляции или моторной координации ограничивает интерпретационные возможности студента.

Поэтому в классе саксофона технические задания должны быть связаны с конкретной художественной целью. Работа над связным звуковедением предполагает развитие певучести фразы, освоение короткого штриха – четкости и характера музыкального высказывания, упражнения на динамическую устойчивость гибкости художественного развития. Исследования артикуляции на саксофоне показывают, что различение связного, подчеркнуто-связного и короткого штрихов связано с координацией языка, пальцев и темпа исполнения, что подтверждает необходимость комплексного подхода к технической подготовке.

Методологическую основу исследования составляют системный, деятельностный, личностно-ориентированный и интегративный подходы. Системный подход позволяет рассматривать техническую устойчивость и художественную выразительность как взаимосвязанные элементы исполнительской подготовки. Деятельностный подход акцентирует внимание на их формировании в процессе учебной, репетиционной и концертной практики. Личностно-ориентированный подход предполагает учет индивидуальных особенностей студента, а интегративный подход обеспечивает связь технической работы с музыкально-теоретическим анализом, стилевым воспитанием и интерпретационной самостоятельностью.

Таким образом, формирование технической устойчивости и художественной выразительности студентов-саксофонистов следует рассматривать как единый педагогический процесс. Техническая устойчивость создает основу для свободы музыкального высказывания, тогда как художественная выразительность определяет содержательную направленность технической работы.

Результаты и обсуждение

Формирование технической устойчивости студентов-саксофонистов в образовательном процессе вуза связано не только с освоением определенного комплекса исполнительских приемов.

Более существенным является создание таких педагогических условий, при которых технические навыки приобретают устойчивость, осознанность и способность сохраняться в различных формах исполнительской деятельности от индивидуального занятия до публичного выступления. В этом смысле техническая подготовка саксофониста должна рассматриваться не как изолированная работа над упражнениями, а как часть целостного профессионального становления музыканта.

Одним из наиболее значимых условий является индивидуализация обучения. В классе саксофона она приобретает особое значение, поскольку студенты приходят в вуз с разным уровнем довузовской подготовки, различными физическими данными, дыхательными возможностями, особенностями амбушюра, слуховым опытом и психологической устойчивостью. Поэтому педагогическая задача заключается не в снижении требований, а в точном определении тех трудностей, которые препятствуют формированию надежной исполнительской базы. Для одного студента первоочередной может стать работа над дыханием и устойчивостью звука, для другого – выравнивание регистров, артикуляционная точность, пальцевая координация или преодоление излишнего мышечного напряжения.

Индивидуализация обучения предполагает также включение студента в процесс осознанного планирования собственного развития. Техническая устойчивость формируется эффективнее тогда, когда обучающийся понимает цель конкретного задания и способен соотнести ее со своими исполнительскими проблемами. В этой связи индивидуальный образовательный маршрут может рассматриваться как средство не только дифференциации обучения, но и развития профессиональной ответственности студента-музыканта (Сигова, 2023).

Вторым условием выступает поэтапность технического развития. Техническая устойчивость не возникает в результате быстрого освоения сложного репертуара; напротив, преждевременное усложнение материала часто закрепляет неточные двигательные и слуховые привычки. В вузовском обучении целесообразно выстраивать движение от стабилизации исполнительского аппарата к координации технических действий, затем – к их включению в художественный контекст и, наконец, к проверке в концертной ситуации.

На начальном этапе особое внимание уделяется дыханию, звукоизвлечению, положению амбушюра, ровности тембра и свободе мышечного аппарата. На следующем этапе возрастает значение ритмической точности, артикуляции, регистровых переходов и аппликатурной координации. Далее технические навыки должны переходить в работу над музыкальным материалом, где они подчиняются задачам фразировки, динамики, тембровой выразительности и стилевой точности. Завершающим этапом становится публичное исполнение, позволяющее выявить реальную степень надежности сформированных навыков. Такая логика соответствует представлению о педагогических условиях как специально организованной системе, обеспечивающей развитие инструментально-исполнительской подготовки студента (Павлова, 2020).

Существенное значение имеет системность технической работы. Она проявляется не в количестве упражнений, а в их методической направленности и внутренней связи с исполнительскими задачами. Продолжительные звуки, гаммы, арпеджио, интервальные последовательности, штриховые и ритмические задания должны использоваться не как формальный ежедневный материал, а как средство формирования дыхательной опоры, тембровой ровности, ритмической точности, интонационного контроля и свободы исполнительского аппарата. Так, работа над гаммами приобретает педагогический смысл не как повторение аппликатурных моделей, а как способ согласования дыхания, слуха, движения и тембрового контроля.

Для саксофониста особенно важна взаимосвязь дыхания, положения ротовой полости, активности языка и устойчивости амбушюра. Нарушение любого из этих элементов отражается на качестве звука, интонации и артикуляции. Поэтому техническая работа должна постоянно соотноситься с ощущением свободы, естественности исполнительского аппарата и слуховым представлением о желаемом звуковом результате. В подготовке музыкантов-духовиков фонетический подход позволяет осмыслить звукоизвлечение и артикуляцию не как механические действия, а как управляемый педагогический процесс формирования качественного звучания (Уварова, 2020).

Следующим условием является развитие слухового самоконтроля. Устойчивость исполнения невозможна, если студент ориентируется только на замечания преподавателя. Постепенно он должен научиться самостоятельно слышать интонационные отклонения, нестабильность темпа, неравномерность тембра, неточность атаки, нарушение динамического баланса и неубедительность фразировки. Для этого в учебном процессе целесообразно использовать запись собственного исполнения, работу с метрономом и тюнером, сравнительное прослушивание разных вариантов, анализ ошибок после исполнения и ансамблевую практику.

Слуховой самоконтроль имеет не только корректирующее, но и формирующее значение. Он переводит техническую работу из сферы внешнего контроля в сферу внутренней профессиональной ответственности. Студент начинает воспринимать ошибку не как случайную неудачу, а как показатель недостаточной согласованности слухового представления, дыхания, артикуляции и движения. Именно поэтому слухо-двигательная координация должна рассматриваться как одно из оснований технической устойчивости музыканта-инструменталиста.

Особое место занимает формирование сценической устойчивости. Техническая надежность окончательно проявляется не в условиях индивидуального занятия, а в ситуации публичного исполнения. Материал, достаточно уверенно звучащий в классе, может терять стабильность на зачете, экзамене, открытом уроке или концерте. Следовательно, концертная практика должна быть включена в образовательный процесс не как эпизодическая форма отчетности, а как необходимое условие закрепления исполнительских навыков.

Для этого целесообразны учебные прослушивания, исполнение перед группой, открытые классы, экзаменационные репетиции, участие в концертах и конкурсах. Такие формы работы позволяют студенту постепенно привыкать к сценической ситуации, контролировать дыхание и мышечное напряжение, сохранять темп, качество звука и художественную направленность исполнения. Современные исследования концертной практики будущих педагогов-музыкантов подтверждают ее значение для личностно-профессионального саморазвития, мотивации и приобретения реального исполнительского опыта (Сигова, 2024).

Таким образом, формирование технической устойчивости студентов-саксофонистов обеспечивается совокупностью взаимосвязанных педагогических условий: индивидуализацией обучения, поэтапностью технического развития, системностью технической работы, развитием слухового самоконтроля и регулярным включением студента в концертно-исполнительскую практику. Реализация этих условий позволяет преодолеть механический характер технической подготовки и рассматривать ее как основу профессиональной надежности, исполнительской свободы и дальнейшего художественного развития саксофониста.

Развитие художественной выразительности студентов-саксофонистов связано с переходом от точного воспроизведения нотного текста к осмысленному художественному высказыванию. Если техническая устойчивость обеспечивает надежность исполнительских действий, то художественная выразительность раскрывает содержательную сторону исполнения: понимание музыкального образа, выбор выразительных средств и способность студента к самостоятельной интерпретации.

Работа над произведением в классе саксофона не может ограничиваться разбором ритма, аппликатуры и технически сложных фрагментов. Уже на начальном этапе необходимо обращать внимание студента на жанр, форму, характер тематического материала, кульминационные зоны и логику драматургического развития. Музыкальная фраза должна восприниматься не как отдельный фрагмент текста, а как часть целостного художественного замысла. В этом отношении исполнительская интерпретация выступает не только результатом личного вкуса музыканта, но и педагогически организованным процессом анализа, понимания и практического воплощения произведения (Малинковская, 2021).

Особую роль в формировании выразительности играет фразировка. Для саксофониста она тесно связана с дыханием, поскольку именно дыхательная организация определяет протяженность музыкальной мысли, ее внутреннее напряжение и естественность развития. Студенту важно научиться не просто соединять звуки, а выстраивать интонационное движение: слышать начало фразы, ее опорные

точки, кульминацию и завершение. Певучесть звучания, направленность мелодической линии, гибкость динамики и осмысленное распределение дыхания становятся в этом процессе основными условиями выразительного исполнения.

Культура интонирования в подготовке саксофониста не сводится к чистоте строя. Она связана со способностью наполнить звук смыслом, передать характер фразы, использовать динамические, агогические, штриховые и тембровые средства в соответствии с художественной задачей. Исследователи, обращающиеся к проблеме культуры интонирования саксофониста, подчеркивают ее связь с дыханием, фразировкой, тембровой палитрой и выразительными возможностями инструмента (Майковская, 2023).

Не менее важна тембровая культура. Саксофон обладает широким диапазоном звуковых красок, и потому качество звука во многом определяет эмоциональное воздействие исполнения. В учебной работе важно развивать у студента умение различать и осознанно использовать различные тембровые состояния: мягкое, насыщенное, прозрачное, камерное, светлое или более плотное звучание. Тембр в этом случае не является внешним эффектом; он становится способом раскрытия характера произведения и его стилевой природы.

Работа над тембром должна опираться на внутреннее слуховое представление. Прежде чем искать техническое решение, студент должен услышать желаемое звучание. Только после этого дыхание, амбушюр, положение ротовой полости, сила атаки и динамическая нюансировка приобретают художественную направленность. Это особенно заметно при освоении вибрато: данный прием не должен использоваться как самостоятельное украшение, поскольку его выразительное значение зависит от характера произведения, темпа, фразировки и стилевого контекста. В китайских исследованиях, посвященных преподаванию классического саксофона, также отмечается необходимость осмысленного применения вибрато в связи с художественной задачей исполнения.

Артикуляция, динамика и агогика образуют практический инструментарий художественной выразительности. Их значение заключается не в украшении музыкального текста, а в выявлении его внутренней логики. Артикуляция помогает определить характер музыкальной речи, динамика передает степень напряжения и развития образа, агогика придает фразе естественность и живое дыхание. Поэтому методическая работа не должна сводиться к указаниям типа «громче», «тише», «короче» или «связнее». Гораздо важнее показать студенту, почему конкретное исполнительское решение необходимо именно в данном художественном контексте.

Полезным приемом становится сопоставление нескольких вариантов исполнения одной и той же фразы. Изменение артикуляции, динамики, темпа или характера звука позволяет студенту услышать, как отдельное выразительное средство меняет общий смысл музыкального высказывания. Такая работа развивает слуховую наблюдательность, самостоятельность оценки и способность аргументировать собственный исполнительский выбор. В исследованиях современного исполнительства на духовых инструментах подчеркивается, что расширение арсенала технических приемов связано с поиском более гибкой звуковой палитры и новых способов художественного воплощения музыкального материала (Байдалинов, 2024).

Отдельного внимания требует стилевая подготовка. Саксофон существует в различных музыкальных практиках – академической, джазовой, эстрадной и современной. Поэтому художественная выразительность студента невозможна без понимания стилевых различий. В академическом репертуаре на первый план выходят чистота интонации, кантиленность, точность формы, тембровая сдержанность и культура фразировки. В джазовой и эстрадной практике возрастает значение ритмической свободы, артикуляционной гибкости, индивидуального звучания и особой манеры акцентирования. Современная музыка, в свою очередь, требует готовности к нестандартной ритмике, расширенным приемам звукоизвлечения и иной логике тембрового развития.

Формирование стилевого слуха невозможно без анализа записей, сопоставления исполнительских школ, работы с разным репертуаром и обсуждения художественных решений самого студента. Развитие эстрадно-джазового образования в Китае также показывает, что современный

исполнитель должен быть готов к многообразию стилевых контекстов и различных форм музыкальной практики (Гао, 2022).

Итогом такой методической работы становится интерпретационная самостоятельность. Художественная выразительность не может быть сведена к повторению указаний преподавателя или копированию известных исполнителей. Вузовское обучение должно постепенно подводить студента к умению самостоятельно анализировать произведение, слышать его внутреннюю логику, выбирать выразительные средства и обосновывать собственные исполнительские решения. Роль преподавателя при этом заключается не в подмене художественного мышления студента готовыми решениями, а в создании условий для его профессионального становления.

Таким образом, методическая система развития художественной выразительности студентов-саксофонистов должна объединять работу над музыкальным образом, фразировкой, культурой интонирования, тембром, артикуляцией, динамикой, агогикой, стилем и интерпретационной самостоятельностью. Ее назначение состоит в том, чтобы перевести студента от правильного исполнения нотного текста к художественно убедительному и профессионально осмысленному музыкальному высказыванию.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что формирование технической устойчивости и художественной выразительности студентов-саксофонистов представляет собой единый педагогический процесс. Техническая устойчивость не сводится к механической беглости или точности аппликатуры; она включает устойчивость дыхания, звукоизвлечения, артикуляции, интонации, ритма, двигательной координации и психофизиологической саморегуляции. Художественная выразительность, в свою очередь, проявляется в способности студента осмысленно раскрывать музыкальный образ средствами тембра, фразировки, динамики, артикуляции, агогики, интонационной выразительности и стилевой интерпретации. Следовательно, технический и художественный компоненты исполнительской подготовки находятся в отношениях взаимной обусловленности: техническая надежность создает основу для свободы музыкального высказывания, а художественная задача определяет содержательную направленность технической работы.

Эффективность данного процесса обеспечивается совокупностью педагогических условий и методических средств, включающих индивидуализацию обучения, поэтапность технического развития, системную организацию технической работы, развитие слухового самоконтроля, регулярную концертно-исполнительскую практику, работу над музыкальным образом, культурой интонирования, тембровой палитрой, артикуляцией, динамикой, агогикой, стилевой подготовкой и интерпретационной самостоятельностью. Реализация этих положений позволяет преодолеть формальный характер технической подготовки и направить образовательный процесс на профессиональное становление студента-саксофониста как исполнителя, способного к технически стабильному, художественно убедительному и самостоятельному музыкальному высказыванию.

Список литературы

1. Байдалинов С.Н., Пронин Б.А., Рыбин К.В. Использование современного арсенала технических приемов игры на духовых инструментах как элемента траектории профессионального развития будущего музыканта-педагога в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 4 (107). С. 285-289.
2. Гао Т. Генезис и эволюция джазового искусства и эстрадно-джазового образования в Китае // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 179-182.
3. Майковская Л.С., Чэнь Б. Феномен культуры интонирования в подготовке саксофониста к исполнительской деятельности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2023. № 5 (115). С. 171-178.
4. Малинковская А.В. Педагогические аспекты исполнительской интерпретации музыкального произведения // Музыкальное искусство и образование. 2021. Т. 9. № 3. С. 29-47.

5. Павлова Е.В. Педагогические условия совершенствования инструментально-исполнительской подготовки бакалавров в процессе освоения электронных музыкальных инструментов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2020. № 2 (107). С. 172-180.
6. Сигова В.Л. Реализация принципа вариативности в индивидуальном образовательном маршруте студента-музыканта // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80 (1). С. 269-272.
7. Сигова В.Л., Кокина И.А., Пьянкова О.Б. Внеучебная концертная практика как фактор личностно-профессионального саморазвития будущего педагога-музыканта // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30. № 1. С. 98-105.
8. Стражникова Т.И., Фоломеев В.Ю. Педагогические аспекты формирования исполнительского мастерства студентов-музыкантов в процессе обучения в вузе // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2016. № 120. С. 438-448.
9. Сунь Юйчао. Работа над техникой игры на саксофоне // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14. № 2-1. С. 240-248.
10. Уварова О.В. Педагогический потенциал фонетического подхода в подготовке начинающего музыканта-духовика // Музыкальное искусство и образование. 2020. Т. 8. № 2. С. 109-123.
11. Юй Тяньфу. Саксофон в музыкальном образовании: методики обучения и их эволюция в разных культурах // Управление образованием: теория и практика. 2023. Т. 13. № 12-1. С. 214-221.

Formation of technical stability and artistic expressiveness of saxophone students in the educational process of a higher education institution

Dongze Lyu
Specialist Expert
Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia
1295707455@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.07.2026
Accepted 17.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 788.43:378.147
DOI 10.25726/p3629-8284-9909-a
EDN JAFNRX
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 problem of developing technical stability and artistic expressiveness among saxophone students in the educational process of a higher education institution. The relevance of the study is determined by the need to overcome the gap between technical training and the artistic development of future performers. Technical stability is defined as an integral quality of performance training, including the stability of breathing, sound production, articulation, intonation, rhythm, motor coordination, and psychophysiological self-

regulation. Artistic expressiveness is considered as the student's ability to consciously reveal the musical image through timbre, phrasing, dynamics, articulation, agogics, intonational expressiveness, and stylistic interpretation. The article substantiates the pedagogical conditions for developing technical stability, including the individualization of instruction, the gradual development of technical skills, the systematic organization of technical work, the development of auditory self-control, and regular concert-performance practice. Special attention is given to the methodological system for developing artistic expressiveness, which includes work on the musical image, intonation culture, timbral palette, expressive means of performance, and interpretative independence. The methodological basis of the study comprises systemic, activity-based, personality-oriented, and integrative approaches, which make it possible to consider the training of a saxophonist as a holistic pedagogical process. The practical significance of the work lies in the possibility of applying its conclusions to the design of individual educational routes, the selection of repertoire, and the organization of concert-performance practice at music universities. The article concludes that the technical and artistic components of professional training for saxophone students are mutually interdependent.

Keywords

technical stability, artistic expressiveness, saxophone students, performance training, educational process in higher education.

References

1. Baidalinov S.N., Pronin B.A., Rybin K.V. The use of the modern arsenal of technical playing techniques on wind instruments as an element of the professional development trajectory of a future musician-teacher at a university // World of Science, Culture, Education. 2024. № 4 (107). pp. 285-289.
2. Gao T. The genesis and evolution of jazz art and pop-jazz education in China // World of Science, Culture, Education. 2022. № 2 (93). pp. 179-182.
3. Maikovskaya L.S., Chen B. The phenomenon of intonation culture in preparing a saxophonist for performance activity // Moscow State University of Culture and Arts Bulletin. 2023. № 5 (115). pp. 171-178.
4. Malinkovskaya A.V. Pedagogical aspects of the performance interpretation of a musical work // Musical Art and Education. 2021. Vol. 9. № 3. pp. 29-47.
5. Pavlova E.V. Pedagogical conditions for improving the instrumental and performance training of bachelors in the process of mastering electronic musical instruments // I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin. 2020. № 2 (107). pp. 172-180.
6. Sigova V.L. Implementation of the principle of variability in the individual educational route of a student musician // Problems of Modern Pedagogical Education. 2023. № 80 (1). pp. 269-272.
7. Sigova V.L., Kokina I.A., Pyankova O.B. Extracurricular concert practice as a factor of personal and professional self-development of a future music teacher // Kostroma State University Bulletin. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2024. Vol. 30. № 1. pp. 98-105.
8. Strazhnikova T.I., Folomeev V.Yu. Pedagogical aspects of the formation of performance mastery of student musicians in the process of university education // Polythematic Online Scientific Journal of Kuban State Agrarian University. 2016. № 120. pp. 438-448.
9. Sun Yuchao. Working on saxophone playing technique // Education Management: Theory and Practice. 2024. Vol. 14. № 2-1. pp. 240-248.
10. Uvarova O.V. The pedagogical potential of the phonetic approach in training a beginner wind instrument musician // Musical Art and Education. 2020. Vol. 8. № 2. pp. 109-123.
11. Yu Tianfu. The saxophone in music education: teaching methods and their evolution in different cultures // Education Management: Theory and Practice. 2023. Vol. 13. № 12-1. pp. 214-221.

Методические условия обучения хореографической импровизации студентов в учреждениях высшего образования

Анастасия Дмитриевна Пешева
Специалист-эксперт
Мелитопольский государственный университет
Мелитополь, Россия
pesheva_anastasiya94@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.07.2026
Принята 21.08.2026
Опубликована 30.09.2026

УДК 378.147:793.3
DOI 10.25726/d1568-8386-7292-o
EDN IVBNDU
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье рассматриваются методические условия обучения хореографической импровизации студентов в учреждениях высшего образования. Проблема исследования связана с тем, что в образовательной практике импровизация нередко используется как отдельный творческий приём, но не всегда включается в систему профессиональной подготовки хореографа. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании условий, при которых импровизация становится не спонтанной двигательной активностью, а педагогически организованным способом формирования хореографического мышления. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований выделены ключевые условия обучения: поэтапное и непрерывное включение импровизации в образовательный процесс; структурирование заданий через ограничения и двигательные партитуры; связь импровизации с технической и композиционной подготовкой; организация партнёрского и группового взаимодействия; рефлексивно-аналитическое сопровождение учебной практики. Особое внимание уделено тому, что профессиональная импровизация формируется не через отказ от правил, а через осознанную работу внутри заданной художественной рамки. Научная новизна подхода состоит в том, что методические условия представлены не как произвольный перечень педагогических рекомендаций, а как система, выведенная из анализа исследований по хореографической импровизации, композиции танца и профессиональной подготовке хореографов. Сделан вывод о необходимости рассматривать импровизацию как целостную методическую модель, направленную на развитие исполнительской самостоятельности, композиционного видения и способности студента к профессиональному анализу собственного пластического материала.

Ключевые слова

хореографическая импровизация, хореографическое образование, студенты-хореографы, методические условия, двигательная партитура, композиция танца, партнёрское взаимодействие, рефлексия.

Введение

Подготовка студентов-хореографов в учреждениях высшего образования строится на соединении исполнительской техники, композиционного мышления, художественной интерпретации и

педагогической рефлексии. В этой системе хореографическая импровизация занимает особое место, поскольку она позволяет выявить не только уровень двигательной подготовленности обучающегося, но и его способность самостоятельно порождать пластический материал, удерживать художественную задачу, взаимодействовать с партнёром и преобразовывать спонтанное движение в композиционно осмысленную форму.

При этом в образовательной практике импровизация нередко оказывается методически недостаточно определённой. Она может использоваться как средство раскрепощения, как элемент разминки, как способ поиска выразительных движений или как самостоятельная творческая практика. Каждое из этих применений оправдано, однако без ясной методической логики импровизация превращается в эпизод занятия, не всегда связанный с профессиональным результатом.

В зарубежной методике хореографического образования подчёркивается, что обучение хореографии в вузе не сводится к передаче готовых комбинаций. Дж. Баттерворт предлагает рассматривать его как процессуальный континуум, где педагог может переходить от директивного показа к совместному поиску, сопровождению и самостоятельной авторской работе студента. Для темы импровизации это особенно важно: студент постепенно выходит из позиции исполнителя образца и начинает принимать решения о качестве движения, композиционной логике и способе взаимодействия с партнёром (Butterworth, 2004).

В научной литературе импровизация в хореографии рассматривается значительно шире, чем простое движение без предварительной подготовки. Н.В. Руссу определяет импровизацию как вид творческой деятельности, в котором субъект одновременно создаёт и исполняет художественное действие (Руссу, 2006). В.Н. Карпенко и А.И. Чалова подчёркивают, что танцевальная импровизация должна осваиваться последовательно в системе хореографического образования, а не вводиться как единичный приём на отдельных занятиях (Карпенко, 2018). Д.В. Голубев связывает контактную импровизацию с созданием композиции современных форм танца, тем самым переводя её из зоны свободного пластического поиска в область профессионального хореографического конструирования (Голубев, 2016).

Проблема исследования состоит в противоречии между признанием хореографической импровизации как необходимого компонента профессиональной подготовки и недостаточной конкретизацией методических условий, при которых её освоение действительно формирует профессиональные компетенции студента. Наличие импровизационных заданий само по себе ещё не обеспечивает развития хореографического мышления. Для этого необходимы условия, связанные с поэтапностью обучения, структурированием двигательных задач, интеграцией импровизации с техникой и композицией, организацией партнёрского взаимодействия, рефлексией и оцениванием.

Цель статьи – определить и теоретически обосновать методические условия обучения хореографической импровизации студентов в учреждениях высшего образования на основе анализа отечественных и зарубежных исследований в области хореографической педагогики, танцевальной импровизации и композиции танца.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования послужили научные публикации, монографии и диссертационные работы, посвящённые хореографической импровизации, современному танцу, контактной импровизации, композиции танца и профессиональной подготовке хореографов. Основной акцент сделан на отечественной литературе: работах Н.В. Руссу (Руссу, 2006), В.Н. Карпенко и А.И. Чаловой (Карпенко, 2018), Д.В. Голубева (Голубев, 2016), А.Л. Кучеренко (Кучеренко, 2019), В.А. Шереговой, О.А. Баклановой, К.Т. Галимовой (Шерегова, 2021), Т.А. Филановской (Филановская, 2011), а также на трудах А.Я. Вагановой (Ваганова, 1980) и Ф.В. Лопухова как представителях отечественной традиции осмысления техники, композиции и профессиональной дисциплины в хореографии.

Для усиления отечественной базы можно добавить В.Ю. Никитина, поскольку его учебное пособие напрямую связано с подготовкой хореографа в современном танце и принципами композиции

(Никитин, 2017). Это позволит показать, что статья опирается не только на исследования импровизации, но и на учебно-методическую традицию профессионального обучения современному танцу.

Также использовались работы зарубежных исследователей, в которых рассматриваются разные стороны хореографической импровизации: анализ движения у Р. Лабана (Laban, 1980), композиция танца у Ж. Смит-Отард (Smith-Autard, 2010), а также контактная импровизация в исследованиях С. Новак (Novack, 1990), Э. Урмстон и Дж. Хьюисон (Urmston, 2014).

В работе использованы методы теоретического анализа, сопоставления научных подходов, педагогического моделирования и аналитического обобщения. Теоретический анализ позволил определить, какие характеристики импровизации устойчиво представлены в научной литературе. Сопоставление источников дало возможность отделить методически обоснованные условия от общих рассуждений о свободе творчества. Педагогическое моделирование использовано для выведения системы условий, применимой к вузовской подготовке студентов-хореографов.

Результаты и обсуждение

Анализ литературы показывает, что методические условия обучения хореографической импровизации не могут быть сведены к набору упражнений. Условие в данном случае понимается как педагогически организованная совокупность требований к содержанию, последовательности, среде, взаимодействию и оцениванию, при которых импровизация становится управляемым средством профессионального развития студента. В результате анализа можно выделить пять условий, имеющих устойчивое основание в научной литературе.

Первое условие – поэтапное и непрерывное включение импровизации в образовательный процесс. Это условие наиболее отчётливо обосновано в работе В.Н. Карпенко и А.И. Чаловой, где танцевальная импровизация рассматривается в системе непрерывного образования бакалавриат – магистратура (Карпенко, 2018). Для вузовской подготовки эта позиция принципиальна: импровизация не может быть освоена в формате отдельного блока, оторванного от общей логики профессионального становления. Она требует постепенного усложнения двигательных, композиционных и коммуникативных задач.

Поэтапность предполагает движение от простых форм телесного внимания к созданию самостоятельного хореографического материала. На начальном этапе студент исследует параметры движения: вес, направление, уровень, темп, амплитуду, паузу, дыхание, импульс. На следующем этапе вводятся задания на вариативность: изменение ритма, пространственного рисунка, динамики, качества движения. Далее импровизация связывается с партнёрским и групповым взаимодействием. Завершающий этап предполагает преобразование найденного материала в этюд, фрагмент композиции или постановочное решение.

Лабановская система анализа движения позволяет сделать начальный этап обучения более точным. Студент может исследовать направление в пространстве, длительность действия, весовой акцент, поток и усилие. Такая детализация помогает перевести импровизацию из эмоционально-интуитивной зоны в профессионально наблюдаемую практику. Преподаватель получает возможность формулировать задания не общими словами, а через параметры движения: например, удержать лёгкий вес, изменить направление импульса, замедлить переход или ограничить траекторию (Laban, 1980).

Такое построение снимает одно из распространённых противоречий хореографического обучения. Студенту часто предлагается импровизировать до того, как он понимает, с какими параметрами движения может работать. В результате импровизация становится психологически напряжённой ситуацией, особенно для обучающихся, привыкших к точному воспроизведению педагогического показа. Поэтапность позволяет заменить неопределённое требование двигаться свободно конкретной задачей: изменить уровень, удержать качество веса, построить движение из паузы, развить один импульс в пространстве.

Второе условие – структурирование импровизационного задания через ограничения и двигательные партитуры. В научной литературе импровизация не отождествляется с хаотической спонтанностью. Р. Лабан показал, что движение может быть описано через параметры пространства,

времени, веса и усилия (Laban, 1980). Для педагогики это означает, что импровизационное задание должно иметь ясную структуру. Если студент получает только общее указание двигаться под музыку, преподаватель фактически лишает его профессионального инструмента. Если же задаётся конкретный параметр, студент начинает исследовать движение как материал.

Двигательная партитура помогает не ограничить импровизацию, а придать ей ясное направление. Она задаёт студенту конкретные условия: пространство, темпоритм, характер движения, способ контакта с партнёром или композиционную задачу. В такой работе исполнитель действует не в абстрактной свободе, а в рамках определённого пластического принципа: например, через смещение центра тяжести, работу в низком уровне, отказ от прыжков, развитие одного жеста через повтор и изменение.

Ограничение в импровизации целесообразно трактовать не как запрет, а как способ художественного отбора. Л. Блом и Л. Чаплин показывают, что хореографическая работа строится через осознанное обращение с временем, пространством, силой, формой, стилем и композиционными приёмами. Поэтому двигательная партитура может включать не только физическое условие, но и композиционную задачу: развить мотив через повтор, контраст, изменение масштаба, смену направления или перестановку фрагментов. Это делает импровизацию ближе к реальной работе хореографа над материалом (Blom, 1982).

Такой подход подтверждается отечественными исследованиями. Н.В. Руссу отмечает, что импровизация сочетает спонтанность с внутренней организацией творческого действия (Руссу, 2006). А.Л. Кучеренко на материале фламенко показывает, что пластическая свобода исполнителя всегда связана с нормами движения и исполнительской традиции (Кучеренко, 2019). Следовательно, профессиональная импровизация развивается не через отказ от правил, а через умение свободно работать внутри заданной художественной рамки.

Следующее методическое условие связано с объединением импровизации, техники и композиционного мышления. Будущему хореографу важно не только выполнить движение, но и понять, как оно устроено, за счёт чего становится выразительным и как может быть преобразовано. В отечественной хореографической школе техника традиционно понимается не как механическое повторение формы, а как основа художественной выразительности. Такой подход представлен в системе А.Я. Вагановой, где точность движения связана с осмысленностью, музыкальностью и пластической выразительностью (Ваганова, 1980).

Техническая и импровизационная подготовка должны быть взаимосвязаны. Освоенная комбинация становится материалом для преобразования: меняются направление, уровень, темп, акцент, динамика, начало и завершение движения. В этом случае студент не отказывается от техники, а проверяет глубину её освоения. Если движение сохраняет точность и художественную логику при изменении формы, оно становится частью его профессионального пластического словаря. Связь импровизации с композицией обоснована в работе Д.В. Голубева, где контактная импровизация рассматривается как средство создания композиции современных форм танца (Голубев, 2016).

Связь импровизации с композицией желательно раскрыть через понятие отбора материала. Ж. Смит-Отард рассматривает композицию танца как дисциплину, в которой идея переводится в форму через разработку мотива, структуры, динамики и пространственного рисунка. В этом контексте импровизация выступает не конечным результатом, а способом получения материала, который затем анализируется, сокращается, уточняется и собирается в композиционно завершённый фрагмент. Такой акцент позволит показать, что свобода движения в вузовском обучении должна завершаться профессиональным художественным решением (Smith-Autard, 2010).

Четвёртое условие – организация партнёрского и группового взаимодействия. В хореографической импровизации студент действует не только индивидуально, но и в системе отношений: с партнёром, группой, пространством, музыкальным материалом, зрителем. Контактная импровизация особенно ясно показывает, что движение возникает как ответ на вес, направление, сопротивление, поддержку, изменение дистанции. С. Новак рассматривает контактную импровизацию

как культурную и телесную практику, в которой важны не только техника, но и доверие, распределение инициативы, внимание к телесному диалогу (Novack, 1990).

При этом партнёрское взаимодействие требует методической безопасности. Преподаватель должен вводить контакт постепенно: сначала через зрительное и пространственное реагирование, затем через лёгкое касание, передачу импульса, работу с сопротивлением, частичный вес и только после этого – более сложные формы поддержки. Без такой последовательности контактная импровизация может превратиться в рискованное физическое действие, не обеспеченное техникой и доверием. Следовательно, безопасность является не внешним организационным требованием, а частью методики обучения.

Партнёрское взаимодействие следует дополнить этическим аспектом. В современных исследованиях партнёринга подчёркивается, что работа с весом, опорой, касанием и инициативой невозможна без согласия, доверия и ясных правил телесного взаимодействия (Сачков, 2021). Поэтому методика контактной импровизации должна включать предварительное проговаривание границ, право отказаться от действия, постепенное усложнение контакта и обязательную обратную связь после упражнения. Это не снижает художественную свободу, а создаёт условия, при которых риск становится управляемым педагогическим ресурсом.

Положение о безопасности можно усилить через связь риска и состояния включённости. Э. Урмстон и Дж. Хьюисон рассматривают контактную импровизацию как практику, где риск, удовольствие, игра и присутствие могут поддерживать состояние потока, если участники обладают достаточной телесной готовностью и вниманием к партнёру. Для методики это означает, что риск не должен исключаться полностью, но его необходимо дозировать: сначала формировать навык слушания веса и направления, затем вводить сопротивление, частичную опору и только после этого сложные поддержки (Urmston, 2014).

Пятое условие – рефлексивно-аналитическое сопровождение импровизационной практики. Импровизация происходит в моменте, но профессиональное обучение требует последующего анализа. Без рефлексии студент может запомнить эмоциональное состояние или удачный пластический эпизод, но не понять, за счёт чего он возник. Рефлексия переводит импровизационный опыт в профессиональное знание.

Рефлексию важно представить не как свободное обсуждение впечатлений, а как профессиональный анализ хореографического решения. Л. Лавендер предлагает рассматривать разговор о танце как способ формирования критического ответа на увиденное, созданное и исполненное движение (Lavender, 1996). В практической работе это может быть короткий письменный комментарий, парное обсуждение, видеопросмотр или карта найденного материала. Вопросы должны быть направлены на движение: какой импульс сработал, где возникла выразительность, какой фрагмент можно развить, что потерялось при изменении ритма и почему.

Систему оценивания желательно раскрыть отдельно, поскольку в нынешнем тексте она названа только в выводах. С. Хямяляйнен показывает, что оценивание в хореографической педагогике связано не только с итоговым произведением, но и с процессом поиска, самостоятельностью решений, способностью аргументировать выбор и воспринимать обратную связь (Hämäläinen, 2002). Поэтому при обучении импровизации целесообразно учитывать два уровня: качество созданного пластического материала и качество учебного процесса, то есть осознанность поиска, работа с ограничениями, партнёрское внимание и способность к аналитическому самоописанию.

Заключение

Хореографическая импровизация в системе высшего образования должна рассматриваться как педагогически организованная форма профессиональной подготовки будущего хореографа. Её методическая значимость определяется не только развитием творческой инициативы и пластической свободы, но и формированием комплекса профессиональных умений: анализа двигательного материала, его технического и композиционного преобразования, партнёрского взаимодействия,

создания целостного хореографического высказывания и рефлексивного осмысления собственного творческого процесса.

Анализ научной литературы позволяет выделить пять методических условий обучения хореографической импровизации: поэтапное и непрерывное включение импровизации в образовательный процесс; структурирование заданий через ограничения и двигательные партитуры; интеграция импровизации с технической и композиционной подготовкой; организация партнёрского и группового взаимодействия; рефлексивно-аналитическое сопровождение и смешанное оценивание процесса и результата.

Научная новизна предложенного подхода заключается в том, что методические условия рассматриваются не как произвольный перечень педагогических рекомендаций, а как система, выведенная из анализа исследований по хореографической импровизации, композиции танца и профессиональной подготовке хореографов.

Список литературы

1. Ваганова А.Я. Основы классического танца. 5-е изд. Ленинград: Искусство, 1980. 192 с.
2. Голубев Д.В. Инновационные методы преподавания контактной импровизации как средство создания композиции современных форм танца // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 6 (61). С. 209-211.
3. Карпенко В.Н., Чалова А.И. Методика танцевальной импровизации в системе непрерывного образования (бакалавриат – магистратура) // Культурная жизнь Юга России. 2018. № 1 (68). С. 68-72.
4. Кучеренко А.Л. Некоторые аспекты танцевальной импровизации как основы креативности личности на примере испанского танца фламенко // Человек и культура. 2019. № 1. С. 32-40.
5. Никитин В.Ю. Мастерство хореографа в современном танце: учебное пособие. 3-е изд., стер. Санкт-Петербург: Планета музыки, 2017. 520 с.
6. Руссу Н.В. Субъект-объектные основания импровизации как вида творческой деятельности в хореографии: дис. ... канд. филос. наук. Кемерово, 2006. 223 с.
7. Сачков И.С. Этические аспекты взаимодействия как методическая основа партнеринга в современном танце // Вестник Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой. 2021. № 4 (75). С. 46-58.
8. Филановская Т.А. Динамика хореографического образования в художественной культуре России XVIII-XX веков: дис. ... д-ра культурологии: 24.00.01. Санкт-Петербург, 2011. 390 с.
9. Шерегова В.А., Бакланова О.А., Галимова К.Т. Проблемы и способы развития импровизации в современном танце // Евразийский союз ученых. 2021. № 1-1(82). С. 4-8.
10. Blom L.A., Chaplin L.T. The Intimate act of choreography. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1982. 256 p.
11. Butterworth J. Teaching choreography in higher education: a process continuum model // Research in Dance Education. 2004. Т. 5. № 1. С. 45-67.
12. Hämäläinen S. Evaluation in choreographic pedagogy // Research in Dance Education. 2002. Т. 3. № 1. С. 35-45.
13. Laban R. The mastery of movement. 4th ed., rev. and enl. by L. Ullmann. London: Macdonald and Evans, 1980. 196 p.
14. Lavender L. Dancers talking dance: critical evaluation in the choreography class. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 1996. 160 p.
15. Novack C.J. Sharing the dance: contact improvisation and American culture. Madison: University of Wisconsin Press, 1990. 258 p.
16. Smith-Autard J.M. Dance composition: a practical guide to creative success in dance making. 6th ed. London: Methuen Drama; A&C Black, 2010. 256 p.
17. Urmston E., Hewison J. Risk and flow in contact improvisation: pleasure, play and presence // Journal of Dance & Somatic Practices. 2014. Vol. 6. № 2. pp. 219-232.

Methodological conditions for teaching choreographic improvisation to students in higher education institutions

Anastasia D. Pesheva
Specialist Expert
Melitopol State University
Melitopol, Russia
pesheva_anastasiya94@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.07.2026
Accepted 21.08.2026
Published 30.09.2026

UDC 378.147:793.3
DOI 10.25726/d1568-8386-7292-o
EDN IVBNDU
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 methodological conditions for teaching choreographic improvisation to students in higher education institutions. The research problem is connected with the fact that improvisation in educational practice is often used as a separate creative technique, while it is not always integrated into the system of professional choreographic training. The purpose of the article is to provide a theoretical justification for the conditions under which improvisation becomes not merely spontaneous movement activity, but a pedagogically organized means of developing choreographic thinking. Based on the analysis of Russian and foreign studies, the article identifies the main conditions for teaching improvisation: gradual and continuous inclusion of improvisation in the educational process; structuring tasks through limitations and movement scores; integration of improvisation with technical and compositional training; organization of partner and group interaction; reflective and analytical support of students' practice. Special attention is paid to the idea that professional improvisation is formed not through the rejection of rules, but through conscious work within a given artistic framework. The scientific novelty of the approach lies in the fact that the methodological conditions are presented not as an arbitrary list of pedagogical recommendations, but as a system derived from the analysis of studies on choreographic improvisation, dance composition and the professional training of choreographers. The article concludes that improvisation should be considered as an integral methodological model aimed at developing students' creative independence, compositional vision and ability to professionally analyze their own movement material.

Keywords

choreographic improvisation, choreographic education, choreography students, methodological conditions, movement score, dance composition, partner interaction, reflection.

References

1. Vaganova A.Ya. Fundamentals of classical dance. 5th ed. Leningrad: Art, 1980. 192 p.
2. Golubev D.V. Innovative methods of teaching contact improvisation as a means of creating compositions of modern dance forms // The World of Science, Culture and Education. 2016. № 6 (61). pp. 209-211.

3. Karpenko V.N., Chalova A.I. Methods of dance improvisation in the system of continuing education (bachelor's – master's degree) // Cultural Life of the South of Russia. 2018. № 1 (68). pp. 68-72.
4. Kucherenko A.L. Some aspects of dance improvisation as a basis of personal creativity through the example of the Spanish flamenco dance // Man and Culture. 2019. № 1. pp. 32-40.
5. Nikitin V.Yu. The mastery of the choreographer in modern dance: a textbook. 3rd ed., ster. Saint Petersburg: Planet of Music, 2017. 520 p.
6. Russu N.V. Subject-object foundations of improvisation as a type of creative activity in choreography: diss. … cand. of philosoph. scien. Kemerovo, 2006. 223 p.
7. Sachkov I.S. Ethical aspects of interaction as a methodological basis of partnering in modern dance // Vaganova Academy of Russian Ballet Bulletin. 2021. № 4 (75). pp. 46-58.
8. Filanovskaya T.A. Dynamics of choreographic education in the artistic culture of Russia of the 18th-20th centuries: diss. … doctor of cultural studies. Saint Petersburg, 2011. 390 p.
9. Sheregova V.A., Baklanova O.A., Galimova K.T. Problems and ways of developing improvisation in modern dance // Eurasian Union of Scientists. 2021. № 1-1 (82). pp. 4-8.
10. Blom L.A., Chaplin L.T. The intimate act of choreography. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1982. 256 p.
11. Butterworth J. Teaching choreography in higher education: a process continuum model // Research in Dance Education. 2004. Vol. 5. № 1. pp. 45-67.
12. Hämäläinen S. Evaluation in choreographic pedagogy // Research in Dance Education. 2002. Vol. 3. № 1. pp. 35-45.
13. Laban R. The mastery of movement. 4th ed., rev. and enl. by L. Ullmann. London: Macdonald and Evans, 1980. 196 p.
14. Lavender L. Dancers talking dance: critical evaluation in the choreography class. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 1996. 160 p.
15. Novack C.J. Sharing the dance: contact improvisation and American culture. Madison: University of Wisconsin Press, 1990. 258 p.
16. Smith-Autard J.M. Dance composition: a practical guide to creative success in dance making. 6th ed. London: Methuen Drama; A&C Black, 2010. 256 p.
17. Urmston E., Hewison J. Risk and flow in contact improvisation: pleasure, play and presence // Journal of Dance & Somatic Practices. 2014. Vol. 6. № 2. pp. 219-232.

16+

Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика»
Том 16 (2026). № 9
ISSN 2311-2174

Реестровая запись о регистрации ЭЛ №ФС 77 – 73275 от 20.07.2018 г. Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Издание включено в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК и Российский индекс научного цитирования, список рекомендуемых журналов Московского государственного института международных отношений (МГИМО), Российского университета дружбы народов (РУДН), Московского финансово-промышленного университета «Синергия».

Рукописи подвергаются редакционной обработке. Точки зрения авторов и редакционной коллегии могут не совпадать. Авторы публикуемых материалов несут ответственность за их научную достоверность.

Адрес редакции: 216783, Россия, с. Понизовье, ул. К.Н. Чибисова, 26-10
e-mail: info@emreview.ru
т.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)
веб-сайт: https://emreview.ru

Подписано к размещению 30.09.2026.

© Учредитель ИП Подколзин М.М., 2026

Online media «Education management review»
Volume 16 (2026). Issue 9
ISSN 2311-2174

Registry record of registration ЭЛ №ФС 77 – 73275 dated 20.07.2018. Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications (Roskomnadzor).

The publication is included in the list of peer-reviewed scientific publications recommended by the Higher Attestation Commission and the Russian Science Citation Index, the list of recommended journals of the Moscow State Institute of International Relations (MGIMO), the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), and the Moscow Financial-Industrial University "Synergy".

Manuscripts are exposed to editorial processing. The points of view of authors and an editorial board can not coincide. Authors of the published materials bear responsibility for their scientific reliability.

Address of the editorial office: 216783, Russia, Ponizovye, Chibisova St., 26-10
e-mail: info@emreview.ru
ph.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)
web: https://emreview.ru

Signed to placement 30.09.2026.

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2026

