ISSN 2311-2174

Управление образованием: теория и практика



2026

№ 10

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

Анатолий Андреевич Козлов
Историко-педагогические предпосылки формирования школьных воспитательных систем в Советской России в первые десятилетия после революции 16

Ольга Александровна Еремеева
Проблемы изменения профессиональной субъектности учителей в цифровую эпоху 27

Лада Эльшановна Пакина
Корреляционный анализ физического развития и школьной успеваемости обучающихся 11 классов разных профильных направлений 36

Наталья Александровна Боднева, Геннадий Александрович Воробьев, Лариса Ивановна Ермакова
Формирование профессиональной идентичности будущего учителя иностранного языка в условиях цифровой образовательной среды 45

Елена Сергеевна Слесаренко
Институализация школьных музеев в условиях развития патриотического воспитания на современном этапе 53

Елена Петровна Борнеман, Андрей Викторович Дорофеев
Формирование клиентоориентированности у студентов – будущих специалистов гостиничного сервиса 66

Марьяна Барасбиевна Соколова, Мария Владимировна Петровская, Кристина Владимировна Мещерякова, Ольга Александровна Денисова, Ольга Леонидовна Леханова, Татьяна Федоровна Краснопевцева
Роль сети ресурсных учебно-методических центров в развитии инклюзивного высшего образования в Российской Федерации 75

Алла Николаевна Крамаренко, Татьяна Владимировна Никоненко
Организационно-педагогические условия внутрикорпоративной многоуровневой подготовки кадрового резерва образовательной сферы 94

Рената Юрьевна Гурниковская, Игорь Михайлович Тарарин, Татьяна Александровна Санаева, Наталья Васильевна Труб, Татьяна Валерьевна Усачева
Преодоление когнитивных затруднений студентов при освоении понятий линейной алгебры и математического анализа посредством системы проблемно-ориентированных заданий 105

Ирина Андреевна Маврина, Александр Николаевич Иванкевич
Оценка качества педагогической деятельности преподавателей военного вуза по критерию оптимальности системы подготовки специалистов (в условиях опытно-экспериментальной работы) 121

Владимир Иванович Демаков, Марина Вячеславовна Дударь
Система оценки молодёжной политики в медицинском вузе: от формального рейтинга к содержательным критериям 130

Алексей Витальевич Долженко
Структурно-функциональная модель подготовки учителей начального образования к работе в условиях инклюзии 140

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Азат Асхатович Ахмадуллин
Технология проблемного обучения иностранным языкам студентов технического вуза в эпоху цифровизации 148

Елена Геннадиевна Бердникова, Марина Маратовна Кокоева,
Регина Игоревна Андреева, Светлана Викторовна Продан,
Ольга Анатольевна Решетняк
О преподавании основ медицинских знаний с применением технологии проблемного обучения 161

Светлана Сангаджиевна Мучкаева
Формирование профессионально значимых компетенций студентов через внедрение практикоориентированных методов обучения высшей математике в условиях цифровой трансформации образования 170

Михаил Рифкатович Богданов, Рената Юрьевна Гурниковская,
Франческа Казимировна Мацур, Антон Васильевич Пономарев,
Игорь Михайлович Тарарин
Влияние смешанных практико-ориентированных кейсов на учебную мотивацию и познавательную активность при изучении дисциплин «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» и «Математический анализ» 182

Марина Валентиновна Ломаева, Анна Владимировна Колесова
Методика Нумикон в формировании количественных представлений у дошкольников 198

Ольга Александровна Кирьянова
Содержание цикла занятий «Основы композиции. Передвижники» на уроках изобразительного искусства в системе дополнительного образования детей 207

Кира Константиновна Остапенко, Виктория Акоповна Погосян
Английский язык в педагогическом образовании: анализ учебников 214

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Юлия Владимировна Шацких
Автоматизация методического обеспечения образовательных программ на основе цифрового образовательного конструктора 224

Азиза Рустамжоновна Еремеева
Образовательный потенциал искусственного интеллекта и его использование в учебном процессе высшей школы 237

Ирина Владимировна Абрамова, Екатерина Александровна Ветренко, Рената Юрьевна Гурниковская, Франческа Казимировна Мацур, Игорь Михайлович Тарарин
Разработка междисциплинарных практико-ориентированных заданий по математическому анализу, линейной алгебре и аналитической геометрии с применением Mathcad в условиях цифровой образовательной среды вуза 253

Александр Павлович Печенкин
Персонализация физического воспитания студентов средствами технологий искусственного интеллекта и носимых цифровых устройств 269

Анна Сергеевна Филонова
Медиабезопасность студентов сквозь призму второго уровня цифрового неравенства: критика концепции «цифровых аборигенов» и типология рисков 277

Юлия Владимировна Привалова, Дэвид Эрбен, Семен Евгеньевич Шипилов
Интеграция генеративного искусственного интеллекта в методику обучения переводу окказионализмов и неологизмов на материале культурно-интеллектуальных подкастов 285

Сяоюй Хао
Дизайн сравнительного эмпирического исследования роли цифровых технологий в развитии профессиональных компетенций студентов социогуманитарных направлений на примере вузов Китая и России 294

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Екатерина Леонидовна Кудрина, Людмила Александровна Паршутина
Новая система высшего образования в России: чего ждать вузам культуры 306

Ирина Николаевна Микулевич, Анастасия Дмитриевна Пешева, Евгения Михайловна Голубева
Архитектура образовательного пространства как основа организации учебно-воспитательной среды 315

Ольга Григорьевна Онуфриенко, Татьяна Григорьевна Курова,
Юрий Александрович Ефименко, Сергей Леонидович Соколовский
Воспитательный потенциал сетевых физико-математических классов в контексте формирования гражданской идентичности обучающихся исторических регионов 324

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Мэнюань Фэн
Критерии отбора и пути внедрения высококачественных зарубежных образовательных ресурсов при российско-китайском совместном обучении 336

Юэи Гэн
Характеристика современного состояния подготовки учителей музыки в китайских вузах 344

Шуньяо Лю
Практика и анализ опыта преподавания курса «история китайской музыки» в высшем образовании Китая 354

Шупань Вэй
Различия в структуре учебных программ: анализ моделей подготовки музыкальных педагогов с практикоориентированным подходом в России и теоретикоцентрированным подходом в Китае 365

Лу Тан
Методологические основания целостного музыкально-эстетического воспитания в процессе обучения игре на эрху в педагогических вузах Китая 377

Чжици Ван, Сергей Николаевич Байдалинов
Педагогические условия преодоления проблем начального обучения игре на аккордеоне в Китае: результаты квазиэкспериментального исследования 388

Шибо Ли
Оптимизация теории и практики преподавания вокала в вузе: стратегии и исследование 399

Мэнкэ Ван
Влияние вокально-двигательного тренинга на артистическую выразительность студентов: российско-китайское сопоставление 408

Тянь Луань
Особенности формирование межкультурной компетентности будущих педагогов в Китае и России 419

Янань Ван
Построение ОВЕ-модели обучения «Университетский английский язык» для студентов неязыковых специальностей, направленной на формирование способности к распространению китайской культуры 432

Фуцин Си, Цзыжуй Чжан
К вопросу об эффективности гибридного обучения китайскому языку: систематизация результатов эмпирических исследований 441

Цзиньюй Ху, Сяожун Инь
Представления преподавателей китайского языка как иностранного о цифровой грамотности: исследование методом Q-методологии 450

Дунмэй Фу, Юйхун Лун
Формирование кросс-культурной компетенции в иноязычном образовании: рефлексивная педагогическая модель 464

Хао Чжан
Проблемы билингвальной коммуникации китайских строителей в совместной экономической деятельности 476

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Татьяна Валериевна Левкова
Воспитательный потенциал личности студентов сквозь призму жизнестойкости и автономного функционирования 486

Цзяо Шицзи
Принципы отбора содержания обучения китайскому языку для формирования коммуникативной компетенции российских студентов 494

Ясин Чэнь
Окказиональное словообразование как реализация языковой игры в интернет-коммуникации (на материале русскоязычных интернет-мемов и комментариев к ним) 503

Олег Николаевич Шестаков
Инновационные методы мотивации студентов к занятиям физической культурой 511

Наталья Васильевна Дьяченко, Марина Геннадьевна Сергеева,
Лидия Ахмедовна Апалькина, Александр Николаевич Котляревич
Роль образовательных организаций в формировании гражданской ответственности и патриотического сознания обучающихся 521

Петр Владимирович Станкевич, Сергей Борисович Пашкин,
Галина Ивановна Вергелес, Вера Юрьевна Абрамова,
Юрий Владимирович Громов
Военно-патриотическое воспитание обучающихся вуза по основам военной подготовки средствами филателии 536

Ирина Жаповна Шахмалова, Маргарита Владимировна Дроздова
Трудовое воспитание детей младшего школьного возраста 547

CONTENTS

PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

Anatoly A. Kozlov
Historical and pedagogical prerequisites for the formation of school upbringing systems in Soviet Russia in the first decades after the revolution 16

Olga A. Eremeeva
Problems of transformation of teachers' professional agency in the digital era 27

Lada E. Pakina
Correlation analysis of physical development and academic performance of 11th grade students in different specialized fields 36

Natalia A. Bodneva, Gennady A. Vorobyov, Larisa I. Ermakova
Formation of the professional identity of a future foreign language teacher in a digital educational environment 45

Elena S. Slesarenko
Institutionalization of school museums in the context of patriotic education development at the present stage 53

Elena P. Borneman, Andrey V. Dorofeev
The formation of customer orientation among students – future specialists of the hotel service 66

Mariana B. Sokolova, Maria V. Petrovskaya,
Kristina V. Meshcheryakova, Olga A. Denisova,
Olga L. Lekhanova, Tatiana F. Krasnopevtseva
The role of the network of resource educational and methodological centres in the development of inclusive higher education in the Russian Federation 75

Alla N. Kramarenko, Tatyana V. Nikonenko
Organizational and pedagogical conditions of intra-corporate multilevel training of the personnel reserve of the educational sphere 94

Renate Yu. Gurnikovskaya, Igor M. Tararin, Tatyana A. Sanaeva,
Natalya V. Trub, Tatiana V. Usacheva
Overcoming students' cognitive difficulties in mastering the concepts of linear algebra and mathematical analysis through a system of problem-oriented tasks 105

Irina A. Mavrina, Alexander N. Ivankevich
Assessment of the quality of pedagogical activity of teachers of a military university according to the criterion of the optimality of the specialist training system (under the conditions of experimental work) 121

Vladimir I. Demakov, Marina V. Dudar
Youth policy assessment in a medical university: from formal ratings to substantive criteria 130

Alexey V. Dolzhenko
Structural and functional model for training primary school teachers to work in inclusive education settings 140

TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Azat A. Akhmadullin
Technology of problem-based foreign language teaching for technical university students in the era of digitalization 148

Elena G. Berdnikova, Marina M. Kokoeva, Regina I. Andreeva, Svetlana V. Prodan, Olga A. Reshetnyak
On teaching the fundamentals of medical knowledge using problem-based learning 161

Svetlana S. Muchkaeva
Development of students' professionally significant competencies through the implementation of practice-oriented methods of teaching higher mathematics in the context of the digital transformation of education 170

Mikhail R. Bogdanov, Renate Yu. Gurnikovskaya, Francheska K. Matsur, Anton V. Ponomarev, Igor M. Tararin
The influence of blended practice-oriented cases on learning motivation and cognitive activity in studying the disciplines «Linear algebra and analytic geometry» and «Mathematical analysis» 182

Marina V. Lomaeva, Anna V. Kolesova
The Numicon method in the formation of quantitative concepts in preschool children 198

Olga A. Kiryanova
The content of the lesson cycle «Fundamentals of composition. The Peredvizhniki» in fine arts classes in the system of supplementary education for children 207

Kira K. Ostapenko, Victoria A. Pogosian
English in teacher education: an analysis of English language textbooks 214

DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE

Yuliya V. Shatskikh
Automation of methodological support of educational programs based on a digital educational constructor 224

Aziza R. Eremeeva
The educational potential of artificial intelligence and its use in higher education 237

Irina V. Abramova, Ekaterina A. Vetrenko, Renate Yu. Gurnikovskaya, Francheska K. Matsur, Igor M. Tararin
Development of interdisciplinary practice-oriented tasks in mathematical analysis, linear algebra and analytic geometry using Mathcad in the digital educational environment of a university 253

Alexander P. Pechenkin
Personalization of students' physical education through artificial intelligence technologies and wearable digital devices 269

Anna S. Filonova
Media safety of university students through the lens of the second-level digital divide: a critique of the «digital natives» concept and a typology of risks 277

Yulia V. Privalova, David Erben, Semyon E. Shipilov
Integration of generative artificial intelligence into teaching methods for translating occasionalisms and neologisms using cultural and intellectual podcasts 285

Xiaoyu Hao
Design of a comparative empirical study on the role of digital technologies in the development of professional competencies of students in social sciences and humanities: a case study of universities in China and Russia 294

NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

Ekaterina L. Kudrina, Lyudmila A. Parshutina
The new system of higher education in Russia: what to expect for universities of culture 306

Irina N. Mikulevich, Anastasia D. Pesheva, Evgeniya M. Golubeva
Architecture of the educational space as a basis for the organization of the educational environment 315

Olga G. Onufriienko, Tatyana G. Kurova, Yuriy A. Efimenko, Sergey L. Sokolovsky
Educational potential of networked physics and mathematics classes in the context of forming civic identity of students in historical regions 324

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Mengyuan Feng
Criteria for selection and pathways for implementing high-quality foreign educational resources in Sino-Russian joint education 336

Yueyi Geng
Characteristics of the current state of music teacher training in Chinese universities 344

Shunyao Liu
Practice and analysis of the teaching experience of the course «History of Chinese Music» in higher education in China 354

Shupan Wei
Differences in curriculum setting: analysis of music teacher training models with practice-oriented approach in Russia and theory-based approach in China 365

Lu Tan
Methodological foundations of holistic music-aesthetic education in the process of teaching the erhu at pedagogical universities of China 377

Zhiqi Wang, Sergey N. Baydalinov
Pedagogical conditions for overcoming problems of initial accordion instruction in China: results of a quasi-experimental study 388

Shibo Li
Optimizing the theory and practice of vocal teaching in higher education: strategies and research 399

Mengke Wang
The influence of vocal-motor training on the artistic expressiveness of students: a Russian-Chinese comparison 408

Tian Luan
Features of the formation of intercultural competence of future educators in China and Russia 419

Yanan Wang
The construction of OBE teaching model for College English guided by students' competence of introducing Chinese culture 432

Fuqing Xi, Zirui Zhang
On the effectiveness of hybrid Chinese language teaching: systematisation of empirical research results 441

Jinyu Hu, Xiaorong Yin
International Chinese language teachers' perceptions of digital literacy competence: a Q-methodology study 450

Dongmei Fu, Yuhong Long
Cultivation of cross-cultural competence in foreign language education: a reflective pedagogical model 464

Hao Zhang
Problems of bilingual communication among Chinese construction workers in joint economic activities 476

APPLIED RESEARCH

Tatyana V. Levkova
The educational potential of students' personalities through the prism of resilience and autonomous functioning 486

Jiao Shiji
Principles for selecting Chinese language teaching content for the development of communicative competence among Russian students 494

Yaxing Chen
Occasional word formation as a realization of language play in Internet communication (based on Russian-language Internet memes and comments on them) 503

Oleg N. Shestakov
Innovative methods of motivating students to engage in physical education 511

Nataliya V. Dyachenko, Marina G. Sergeyeva, Lidia A. Apalkina, Alexander N. Kotlyarevich
The role of educational organizations in the formation of civic responsibility and patriotic consciousness of students 521

Petr V. Stankevich, Sergei B. Pashkin, Galina I. Vergeles, Vera I. Abramova, Iurii V. Gromov
Military-patriotic education of university students in the fundamentals of military training through philately 536

Irina Zh. Shakhmalova, Margarita V. Drozdova
Labor education of primary school children 547

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Историко-педагогические предпосылки формирования школьных воспитательных систем в Советской России в первые десятилетия после революции

Анатолий Андреевич Козлов
Сециалист-эксперт
Кубанский государственный университет
Краснодар, Россия
Kozlov_kaa@mail.ru
ORCID 0000-0002-2109-7951

Поступила в редакцию 03.02.2026
Принята 24.03.2026
Опубликована 30.04.2026

УДК 37.013
DOI 10.25726/g2412-2755-9459-d
EDN NFVSNH
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Раннесоветское десятилетие нередко описывается либо как радикальный разрыв с дореволюционной педагогикой, либо как период разрозненного экспериментирования, не сложившегося в систему; обе трактовки оставляют открытым вопрос о том, из каких источников вырастала школьная воспитательная работа 1917-1920-х годов и насколько она поддаётся описанию в категории воспитательной системы. Цель работы – выявить и систематизировать историко-педагогические предпосылки складывания школьных воспитательных систем в Советской России первого послереволюционного десятилетия. Применены историко-генетический и сравнительно-сопоставительный методы, понятийно-категориальный анализ, структурно-функциональная реконструкция и контент-анализ нормативно-программных документов Наркомпроса РСФСР. Предложена четырёхкомпонентная типология предпосылок, разводящая социально-политический, идейно-теоретический, организационно-управленческий и собственно педагогический слои; реконструированы целевой, содержательный, организационный и средовой компоненты складывавшейся системы; обоснована трёхэтапная периодизация десятилетия. Установлено, что преемственность с дореволюционной реформаторской педагогикой реальна, однако наследуемые формы переподчиняются новой идеологической функции, вследствие чего система складывается не как готовая конструкция, а как поле конкурирующих и постепенно унифицируемых решений; категория воспитательной системы применима к десятилетию лишь как описание становящегося, а не завершённого целого. Предложенное разведение слоёв предпосылок снимает мнимую дилемму разрыва и преемственности, показывая, что они относятся к разным уровням одного процесса.

Ключевые слова

воспитательная система, единая трудовая школа, Наркомпрос, социальное воспитание, новый человек, историко-педагогические предпосылки, школа РСФСР, периодизация.

Введение

Понятие воспитательной системы школы оформилось в отечественной педагогике значительно позже рассматриваемого здесь периода – в научной традиции 1970-1980-х годов, изучавшей школу как

целостный воспитывающий организм с согласованными целью, содержанием, формами и средой. При обращении к истокам этой целостности исследовательское внимание закономерно смещается к первому послереволюционному десятилетию, когда школа РСФСР впервые мыслилась государством не только как учреждение обучения, но и как инструмент формирования личности нового социального типа. Между тем сама правомерность переноса позднего термина на материал 1917-1920-х годов остаётся предметом сдержанной полемики: перед историком встаёт вопрос, складывалась ли в эти годы воспитательная система или речь идёт о наборе несведённых воедино установок и разрозненных практик, лишь впоследствии переосмысленных как нечто единое.

В специализированной литературе отсутствует консенсус относительно природы раннесоветской воспитательной работы. Одна линия истолкования подчёркивает разрыв и идеологическую заданность: формирование школьника подчинялось задаче воспитания нового человека, а воспитательные ориентиры выводились из доктринальных установок власти, что прослеживается в работах С.Г. Новикова (Новиков, 2022) и в реконструкции теоретического наследия Государственной комиссии по просвещению, выполненной Н.О. Воскресенской и Е.А. Ялозиной (Воскресенская, 2023). Другая линия акцентирует преемственность: идейные истоки единой трудовой школы А.Н. Поздняков (Поздняков, 2022) возводит к дореволюционной и западной реформаторской педагогике, а исследование дореволюционного опыта С.Т. Шацкого в создании воспитательных систем, проведённое А.О. Крашенинниковой и С.С. Луткиным (Крашенинникова, 2023), показывает, что организационные формы воспитания были унаследованы, а не изобретены заново. Сопоставимую преемственность фиксирует разбор концепции свободной школы К.В. Вентцеля, предпринятый А.В. Поповой и Д.В. Пожарским (Попова, 2023), где дореволюционный замысел прямо сопоставляется с последующим советским опытом.

Третья позиция выводит спор о разрыве и преемственности за скобки и описывает десятилетие как пространство экспериментов, не успевших отвердеть в систему. Д.В. Щукин и О.Г. Некрылова (Щукин, 2021) характеризуют практику народного образования 1920-х годов как череду опытов в условиях незавершённого строительства государственности, а реконструкция конфликта образовательных стратегий 20–30-х годов у Е.А. Кошкиной и С.В. Ядренниковой (Кошкина, 2021) обнаруживает в школьной политике скорее столкновение разнонаправленных проектов, нежели единую конструкцию. Расхождение этих трактовок не сводится к разнице акцентов: за ним стоит неразрешённый вопрос о том, что вообще следует считать предпосылкой воспитательной системы и где проходит граница между унаследованной формой и новым содержанием. Пока эта граница не проведена, полемика о разрыве и преемственности остаётся беспредметной, поскольку спорящие стороны имеют в виду разные слои одного и того же процесса.

Предпосылки складывания раннесоветских воспитательных систем до сих пор редко систематизируются как упорядоченная типология; чаще они перечисляются по ходу изложения событий, отчего утрачивается различение их разнородных оснований и смазывается соотношение унаследованного и привнесённого. Цель работы – выявить и систематизировать историко-педагогические предпосылки формирования школьных воспитательных систем в Советской России первого послереволюционного десятилетия, реконструировать компоненты складывавшейся системы и обосновать внутреннюю периодизацию десятилетия.

Материалы и методы исследования

Исследование строится на сочетании историко-генетического и сравнительно-сопоставительного методов. Первый позволяет проследить происхождение воспитательных форм от дореволюционных прообразов к раннесоветским реализациям и увидеть, какие звенья перешли в новую школу без существенного изменения, а какие подверглись переосмыслению; второй разводит унаследованное и привнесённое при сопоставлении дореволюционной реформаторской педагогики с программными установками Наркомпроса. К ним добавлены понятийно-категориальный анализ, уточняющий применимость позднего термина воспитательной системы к материалу 1917-1920-х годов,

структурно-функциональная реконструкция компонентов складывавшейся системы и метод периодизации, разбивающий десятилетие на качественно различимые отрезки.

Эмпирическую базу образуют нормативно-программные и организационно-распорядительные документы первого десятилетия: Декрет Совета народных комиссаров об отделении церкви от государства и школы от церкви от 20 января (2 февраля) 1918 г., Положение о единой трудовой школе РСФСР от 16 октября 1918 г. и сопровождавшая его Декларация «Основные принципы единой трудовой школы» того же дня, программы Государственного учёного совета 1923-1925 годов, а также распорядительные материалы Наркомпроса РСФСР. Контент-анализ этих документов направлен на выделение декларируемой цели воспитания, предписываемых организационных форм и распределения воспитательных функций между школой и внешкольной средой; единицей анализа служит предписание, в котором фиксируется либо цель, либо форма, либо субъект воспитательной работы. Систематизация программных ориентиров опирается на прочтение стратегических документов СССР, предложенное В.Э. Багдасаряном с соавторами (Багдасарян, 2025).

Хронологические рамки ограничены периодом с 1917 года до конца 1920-х годов: верхняя граница задаётся самим предметом, поскольку рубеж десятилетия совпадает с поворотом образовательной политики к унификации и постепенным свёртыванием вариативных практик, после которого складывавшаяся конфигурация уступает место принципиально иному устройству школы. Категория воспитательной системы используется здесь не как готовая мерка, а как реконструктивный инструмент, прилагаемый к становящемуся объекту с оговоркой о его незавершённости; такое употребление термина предохраняет от анахронизма, при котором поздняя теоретическая конструкция выдавалась бы за самосознание участников событий.

Результаты и обсуждение

Прежде чем приписывать раннесоветской школе свойства системы, требуется развести уровни анализа. Воспитательная система в строгом смысле предполагает согласование цели, содержания, организационных форм, методов и воспитывающей среды вокруг единого замысла; перенос этого требования на 1917-1920-е годы корректен лишь постольку, поскольку речь идёт о становящемся, а не сложившемся целом. Именно поэтому продуктивнее говорить о предпосылках – об условиях и заготовках, из которых система могла собраться, – а не о её готовом наличии. Разнородность этих предпосылок и составляет узел рассматриваемой проблемы, ибо основания, питавшие воспитательную работу десятилетия, принадлежали к несовпадающим историческим пластам и тянули школу в разные стороны.

Социально-политический слой предпосылок очерчивается контуром новой государственности. Школа сразу мыслилась как звено государственного аппарата формирования личности, а не как автономный институт обучения; в работах З.У. Колокольниковой (Колокольникова, 2021) становление отечественной системы социального воспитания 20-х годов прямо связывается с задачей охвата ребёнка целостной воспитывающей средой, выходящей за стены классной комнаты, и с переносом центра тяжести с индивидуального научения на социализацию. Сопряжённый с этим организационно-управленческий слой задавался деятельностью Наркомпроса РСФСР: реконструкция его организационно-управленческой работы в первые годы советской власти, выполненная О.Г. Некрыловой и Д.В. Щукиным (Некрылова, 2021), показывает, что воспитательные ориентиры спускались сверху через нормативные акты и одновременно вырабатывались на местах в режиме импровизации, отчего единый замысел на бумаге расходился с пёстрой картиной исполнения. Общая канва ранней образовательной политики, восстановленная Н.А. Шобоновым с соавторами (Шобонов, 2024), подтверждает сосуществование централизующего импульса и фактической пестроты практик, при котором декларируемое единство уживалось с разнобоем реальных решений.

Идейно-теоретический слой предпосылок наиболее неоднороден, и в этом источник его внутреннего напряжения. С одной стороны, в его основание закладывалась доктринальная установка на формирование человека нового типа; раннесоветские идеи духовно-нравственного воспитания, восходящие к теоретическому наследию Государственной комиссии по просвещению, придавали

воспитанию отчётливо телеологический характер, подчиняя его заранее заданному образу будущего человека. С другой стороны, теоретический инструментарий заимствовался у дореволюционной и зарубежной реформаторской педагогики: идейные истоки единой трудовой школы обнаруживаются в трудовом и свободном воспитании, а эволюция концепций нравственного воспитания на протяжении XIX – начала XX века, прослеженная В.В. Погарцевым (Погарцев, 2025), демонстрирует, что нравственная проблематика вошла в советскую школу с уже накопленным дореволюционным багажом, а не возникла на пустом месте. Совмещение телеологической заданности и заимствованного инструментария порождало рассогласование между тем, ради чего воспитывали, и тем, чем воспитывали, и это рассогласование определило неустойчивость ранних построений сильнее, чем нехватка средств или кадров.

Собственно педагогический слой предпосылок опирался на дореволюционный опыт воспитательных учреждений нового типа. Восприятие опыта С.Т. Шацкого как образца организации воспитывающей среды указывает на прямую преемственность форм – колоний, клубов, опытных станций, – которые переоснащались под новые цели, сохраняя прежнее устройство. К этому же слою относятся методические поиски: новаторство десятилетия в области активных методов обучения питалось дореволюционными источниками не меньше, чем идеологическим заказом, и в ряде случаев прямо продолжало доревизионные пробы трудовой и исследовательской школы. Параллельно расширялась институциональная рамка воспитания: государственная политика в сфере внешкольного воспитания 1920-1930-х годов, рассмотренная Л.Т. Жайбалиевой (Жайбалиева, 2024), выводила воспитательную функцию за пределы урока и распределяла её между школой, внешкольными учреждениями и детским движением, отчего воспитание переставало замыкаться на учебном занятии и захватывало весь уклад детской жизни.

Преемственность подходов к воспитанию обнаруживается и в более длинной перспективе, перешагивающей границы десятилетия. Прослеженная А.И. Коротаевой (Коротаева, 2024) трансформация подходов к воспитанию младших школьников в отечественной педагогике выявляет узнаваемые сквозные мотивы, проходящие через дореволюционный, раннесоветский и последующие этапы, что косвенно подтверждает невозможность описывать рассматриваемый период как чистый разрыв с прошлым. Вместе с тем историографическая рефлексия предостерегает от обратного упрощения: разбор школьных реформ 1920-1930-х годов в отечественной историографии второй половины XX века, выполненный Д.С. Журавлевым (Журавлев, 2022), показывает, что преемственность и новизна в этих реформах оценивались по-разному в зависимости от исследовательской оптики, а отмеченная выше конфликтность образовательных стратегий делает спор о разрыве и преемственности неразрешимым без предварительного различения уровней предпосылок.

Сопоставление пяти охарактеризованных линий обнаруживает, что предпосылки принадлежат к разным историческим пластам и обладают несовпадающим происхождением: одни вошли в школу вместе с новой властью, другие достались ей от предшествующей эпохи. Прямое перечисление этих оснований затушёвывает их соотношение; сведение разнородных предпосылок в единую группировку по слою и преобладающему вектору позволяет увидеть, что именно было привнесено, а что унаследовано (табл. 1).

Таблица 1. Историко-педагогические предпосылки формирования школьных воспитательных систем (1917 – конец 1920-х годов)

Слой предпосылок	Содержание	Преобладающий вектор
Социально-политический	Установка на школу как звено государственного формирования личности; курс на охват ребёнка целостной воспитывающей средой	Привнесённое (новая государственность)
Организационно-управленческий	Нормативно-распорядительная деятельность Наркомпроса; сочетание централизующих предписаний и местной импровизации	Привнесённое при опоре на прежний аппарат

Идейно-теоретический	Доктринальная цель воспитания нового человека при заимствованном инструментарии трудового и свободного воспитания	Смешанное (телеология новая, инструментарий унаследованный)
Собственно педагогический	Дореволюционные формы воспитывающей среды (колонии, клубы, опытные станции); методические поиски активизации обучения	Унаследованное (переоснащённое под новые цели)

Сопоставление слоёв обнаруживает их разную природу. Привнесённым в строгом смысле выступает лишь целеполагание и контур государственного управления школой; организационные и педагогические основания десятилетие получило в готовом виде от предшествующей эпохи и переоснастило, тогда как заново они не создавались. Отсюда вытекает существенное следствие: разрыв, фиксируемый на уровне деклараций о цели, не распространялся автоматически на уровень форм и методов, где преобладала преемственность. Рассогласование быстро меняющейся цели и медленно меняющихся форм порождало ту неустойчивость, которая мешала разрозненным элементам сложиться в устойчивую систему. Внутреннюю логику десятилетия задавало прежде всего это внутреннее рассогласование, тогда как влияние внешних обстоятельств оставалось по отношению к нему вторичным и проявлялось через него же.

Несовпадение векторов в разных слоях объясняет, почему внешне сходные практики получали в источниках полярные оценки. Колония или клуб, унаследованные от дореволюционной реформаторской педагогики, по форме оставались прежними, но переописывались в терминах новой цели, и историк, фиксирующий форму, видел преемственность, тогда как историк, фиксирующий декларируемое назначение, видел разрыв. Различение слоёв снимает мнимое противоречие: преемственность и разрыв относятся к разным уровням одного процесса и сосуществуют в каждой отдельной практике, не отменяя друг друга. По всей видимости, спор историографии о природе раннесоветской школы во многом порождён неявным отождествлением этих уровней; его разрешение достигается разведением оснований, а привлечение дополнительного фактического материала само по себе спора не закрывает, поскольку каждый новый факт может быть отнесён к любому из смешиваемых уровней.

Предложенное различение проясняет и статус самого понятия предпосылки применительно к рассматриваемому материалу. Предпосылка здесь обозначает наличный ресурс разнородного происхождения, из которого складывание системы лишь могло начаться при определённом стечении условий, тогда как готового итога это понятие не подразумевает. Часть таких ресурсов поступала вместе с новой государственностью и несла на себе печать программного задания; часть сохранялась от предшествующей педагогической культуры и подчинялась логике постепенного накопления опыта. Соединение ресурсов с несовпадающим темпом изменения создавало то характерное напряжение, которое прослеживается во всех последующих срезах реконструкции. Удержание обеих линий одновременно, без сведения картины к чистому заимствованию либо к чистому новаторству, остаётся условием корректного перехода от оснований к самому складывавшемуся целому и его внутреннему устройству (табл. 2).

Таблица 2. Соотношение дореволюционных педагогических традиций и раннесоветских воспитательных установок

Параметр	Дореволюционная реформаторская педагогика	Раннесоветская воспитательная установка
Цель воспитания	Развитие свободной личности, природосообразность	Формирование личности нового социального типа
Источник нормирования	Авторская педагогическая инициатива	Государственное программно-нормативное предписание

Ведущая форма	Колония, клуб, опытная станция, свободная школа	Те же формы при переподчинении коллективистской цели
Отношение к среде	Воспитывающая среда как условие саморазвития	Среда как управляемый инструмент социализации
Положение ребёнка	Субъектность, самодеятельность	Самодеятельность в границах общей задачи коллектива

Источник: составлено автором.

Сопоставление по параметрам показывает, что разрыв проходит по линии нормирования и целеполагания, а не по линии форм. Формы воспитания почти полностью переходят из дореволюционной педагогики в раннесоветскую, тогда как источник, задающий им смысл, смещается от авторской инициативы к государственному предписанию. Положение ребёнка меняется через переопределение самодеятельности, а её прямая отмена при этом не происходит: самодеятельность сохраняется, но замыкается на задачу коллектива и теряет прежнюю самоценность. По всей видимости, операция переподчинения и составляет, собственно, раннесоветский вклад; новизна заключена в переориентации унаследованных форм на иную цель, тогда как изобретения новых форм за этим вкладом почти не стоит.

Отношение к воспитывающей среде претерпевает сходное превращение. В дореволюционной реформаторской педагогике среда мыслилась как условие саморазвития, к которому педагог скорее прислушивается, чем управляет им; в раннесоветской установке среда становится управляемым инструментом социализации, который надлежит сознательно конструировать. Один и тот же элемент – воспитывающая среда – сохраняет название и внешние очертания, но меняет функцию на противоположную по знаку активности педагога. Подобные смещения функции при сохранении формы и составляют механизм переучреждения, отличающий раннесоветскую школу от её дореволюционного прообраза.

Параметрическое сопоставление обнаруживает и неодинаковую глубину переноса по разным строкам таблицы. Там, где речь идёт о внешней организации – о наименовании учреждения, о составе участников, о пространственном устройстве, – преемственность почти полная и переописание сводится к смене словаря. Там, где речь заходит о критерии успешности воспитания и о субъекте, определяющем этот критерий, преемственность обрывается, уступая место предписанному извне образцу. Расхождение глубины переноса по строкам подтверждает, что слом и сохранение в раннесоветской школе распределены не случайно: устойчивее всего удерживалось то, что ближе к технике воспитательной работы, а подвижнее всего оказывалось то, что ближе к её обоснованию и оценке. Граница переноса проходит, таким образом, внутри каждой практики, а не между практиками.

Реконструкция позволяет описать складывавшееся целое через набор взаимосвязанных компонентов, характерных для воспитательной системы, с поправкой на их незавершённость и слабую согласованность в рассматриваемый период. Восстановление компонентного состава делает зримой ту неполноту, которая отличает становящуюся систему от сложившейся, и показывает, что разные части целого вызревали с разной скоростью (табл. 3).

Таблица 3. Компоненты складывавшейся школьной воспитательной системы и степень их оформленности

Компонент	Содержательное наполнение в 1917 – конце 1920-х годов	Степень оформленности
Целевой	Воспитание человека нового социального типа, коллективиста-труженика	Высокая на уровне деклараций, слабая операционализация
Содержательный	Трудовое начало, обществоведческая направленность, антирелигиозный компонент	Средняя, подвижная вслед за программами ГУСа

Организационный	Единая трудовая школа, самоуправление, связь с производством и средой	Неравномерная, с выраженной региональной пестротой
Методический	Активные методы, проектность, исследовательские пробы	Экспериментальная, без устойчивого закрепления
Средовой	Сопряжение школы с внешкольными учреждениями и детским движением	Нарастающая к концу десятилетия

Источник: составлено автором.

Распределение оформленности по компонентам неравномерно, и эта неравномерность информативна. Наиболее отчётливо проработан целевой компонент, существующий, однако, преимущественно на уровне деклараций и слабо переведённый в операциональные средства; наименее устойчив компонент методический, остававшийся экспериментальным до конца десятилетия и не успевший закрепиться в воспроизводимых процедурах. Складывается характерная асимметрия: система сильнее всего оформлена там, где задаётся извне идеологическим предписанием, и слабее всего там, где требуется собственная педагогическая отработка и накопление опыта. Подобная конфигурация отличает скорее проектную заготовку, нежели работающий механизм, и предсказывает уязвимость построения при первом же повороте политики.

Содержательный компонент занимает промежуточное положение и обнаруживает подвижность, прямо привязанную к программной работе. Его наполнение – трудовое начало, обществоведческая направленность, антирелигиозный компонент – менялось вслед за программами Государственного учёного совета, не достигая устойчивого равновесия; содержание образования оставалось предметом пересмотра и не служило тем основанием, на которое можно было бы опереть остальные компоненты. Организационный компонент, напротив, страдал от региональной пестроты: единая по названию школа реализовывалась неодинаково в зависимости от местных условий и ресурсов, и формальное единство нормы не гарантировало единообразия практики. Сочетание подвижного содержания с пёстрой организацией лишало складывавшееся целое опоры сразу по двум направлениям, отчего согласование компонентов между собой откладывалось.

Средовой компонент обнаруживает противоположную динамику: к концу десятилетия он нарастает по мере подключения внешкольных учреждений и детских объединений, постепенно превращаясь в наиболее активно достраиваемую часть целого. Усиление этого компонента отчасти компенсировало слабость методического звена, поскольку воспитательный результат начинал извлекаться из самого уклада детской жизни, а не из отработанной процедуры урока. Расхождение траекторий компонентов указывает на то, что система собиралась послойно и разновременно, а одновременная сборка всех её частей не имела места: одни компоненты оформлялись раньше и быстрее затвердевали, другие достраивались позднее. Подобная разноскоростная сборка означает, что моментального снимка системы для рассматриваемого периода построить нельзя и описание неизбежно приобретает характер прослеживания во времени. Это наблюдение естественно переводит анализ в плоскость периодизации, поскольку разновременность оформления компонентов означает, что и само десятилетие распадается на качественно различные отрезки (табл. 4).

Таблица 4. Периодизация становления школьных воспитательных систем в первое послереволюционное десятилетие

Этап	Хронологические границы	Ведущая характеристика воспитательной работы
Первый	1917-1920 гг.	Слом дореволюционного нормирования, декларирование новых целей, вариативность практик при дефиците ресурсов

Второй	1921-1925 гг.	Программная консолидация через документы ГУСа, оформление содержательного и организационного компонентов
Третий	1926-1930 гг.	Нарастание унификации, усиление средового компонента, постепенное свёртывание вариативных экспериментов

Источник: составлено автором.

Переход от первого этапа ко второму связан с замещением стихийной вариативности программным нормированием. Первый отрезок десятилетия отмечен прежде всего сломом прежнего порядка и провозглашением новой цели при почти полном отсутствии средств её достижения, отчего воспитательная работа оставалась локальной и разнородной, а единый замысел существовал скорее как намерение, чем как практика. Со второй половины десятилетия программы Государственного учёного совета впервые задали общее содержательное ядро, вокруг которого начали выстраиваться организационные формы; на этом отрезке разрозненные предпосылки приобретают признаки системной связности, а отдельные опыты получают общую рамку. Смена режима – от россыпи местных решений к наличию опорного содержательного ядра – и образует водораздел между первыми двумя этапами, заметный по всем компонентам сразу.

Третий этап несёт в себе внутреннее противоречие, во многом предопределившее исчерпание раннесоветской вариативности. Усиление средового компонента и расширение институциональной рамки воспитания совпадают с нарастанием унификации, которая постепенно вытесняет экспериментальные методические поиски. Складывавшаяся система уплотняется и одновременно теряет ту подвижность, которая отличала её первые годы; приближение рубежа десятилетий означает смену самого принципа устройства, тогда как завершения сборки системы прежнего типа за этим рубежом не наступает. Движение идёт от поля конкурирующих решений к централизованно предписанному единообразию. Парадоксальным образом наибольшая связность достигается тогда, когда исходный экспериментальный импульс уже угасает, и связность эта обеспечивается уже внешним предписанием, снимающим самый вопрос о выборе, тогда как прежнее согласие участников утрачивает значение.

Сведение трёх линий реконструкции – типологии оснований, компонентного состава и периодизации – даёт согласованную картину. Предпосылки воспитательной системы были разнородны по происхождению и разновременны по оформлению, а само десятилетие описывается корректнее всего как процесс послойной сборки, не доведённый до устойчивого равновесия. Три линии высвечивают один процесс с разных сторон, не дублируя друг друга: типология объясняет, из чего собиралось целое, компонентный анализ – насколько оформилась каждая его часть, периодизация – в каком порядке и темпе шла сборка. Согласованность трёх ракурсов между собой повышает надёжность вывода: расхождение оснований по происхождению, асимметрия оформленности компонентов и разновременность этапов оказываются тремя проекциями одной и той же незавершённости. Категория воспитательной системы прилагается к материалу 1917-1920-х годов с принципиальной оговоркой: она схватывает направление движения, но не его результат, поскольку результатом стало переучреждение школы на иных основаниях, при котором сохранённые формы наполнились новой функцией, а не достройка системы по исходному замыслу.

Заключение

Разведение четырёх слоёв предпосылок – социально-политического, организационно-управленческого, идейно-теоретического и собственно педагогического – снимает мнимую дилемму разрыва и преемственности. Привнесённым в раннесоветскую школу оказалось целеполагание и контур государственного управления, тогда как организационные формы и методический инструментарий были унаследованы от дореволюционной реформаторской педагогики и переоснащены под новую функцию. Преемственность и разрыв относятся к разным уровням одного процесса и потому не исключают друг друга, сосуществуя в каждой отдельной практике.

Складывавшаяся система обнаруживает устойчивую асимметрию оформленности компонентов: наиболее проработан целевой компонент, существующий преимущественно как декларация, наименее устойчив методический, остававшийся экспериментальным. Прочнее всего система там, где её задаёт внешнее идеологическое предписание, и слабее там, где требуется собственная педагогическая отработка. Подобная конфигурация характеризует проектную заготовку, а не работающий механизм, и объясняет, почему внешне сходные практики получали в источниках полярные оценки.

Если проследить смещение функций при сохранении форм, обнаруживается собственно раннесоветский вклад. Колония, клуб, опытная станция, самодеятельность школьника переходят в новую школу почти без изменения внешнего устройства, но меняют назначение: среда из условия саморазвития превращается в управляемый инструмент социализации, а самодеятельность замыкается на задачу коллектива. Изобретены были не формы, а их переподчинение.

Трёхэтапная периодизация показывает, что предпосылки оформлялись послойно и разновременно: за сломом прежнего порядка и провозглашением новой цели в 1917-1920 годах последовала программная консолидация середины десятилетия, опиравшаяся на документы Государственного учёного совета, а затем – нарастание унификации, вытеснявшей вариативные поиски. Усиление средового компонента к концу периода совпало с утратой подвижности, отличавшей первые годы, и наибольшая связность была достигнута тогда, когда исходный экспериментальный импульс уже угасал.

Категория воспитательной системы приложима к материалу первого послереволюционного десятилетия лишь как описание становящегося, а не завершённого целого: она схватывает направление сборки, но не её итог. Рубеж 1920–1930-х годов знаменует смену принципа устройства школы – переход от поля конкурирующих решений к централизованно предписанному единообразию, обозначившийся к 1930 году; завершения же системы прежнего замысла этот рубеж не приносит.

Список литературы

1. Багдасарян В.Э., Склярова Н.Ю., Строганова С.М. Формулирование воспитательных ориентиров в стратегических документах высокого уровня СССР (1918-1986): советский исторический опыт // Science for Education Today. 2025. Т. 15. № 6. С. 118-149.
2. Воскресенская Н.О., Ялозина Е.А. Раннесоветские идеи духовно-нравственного воспитания: теоретическое наследие Государственной комиссии по просвещению // Общество: философия, история, культура. 2023. № 8 (112). С. 117-123.
3. Жайбалиева Л.Т. Государственная политика в сфере внешкольного воспитания в 1920-1930-е гг. // Власть. 2024. Т. 32. № 2. С. 261-267.
4. Журавлев Д.С. Школьные реформы 1920-1930-х гг. как фактор преобразования детского пространства в отечественной историографии второй половины XX в // Известия Общества археологии, истории и этнографии при Казанском университете. 2022. Т. 42. № 2. С. 66-72.
5. Колокольникова З.У. Становление отечественной системы социального воспитания в 20-е гг. XX века // Педагогика. 2021. Т. 85. № 6. С. 90-99.
6. Коротаева А.И. Трансформация подходов к воспитанию младших школьников в отечественной педагогике // Вестник Череповецкого государственного университета. 2024. № 4 (121). С. 158-170.
7. Кошкина Е.А., Ядренникова С.В. Подходы к реформированию советской школы в условиях конфликта образовательных стратегий 20-х - 30-х гг. XX века // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2021. № 3 (193). С. 221-227.
8. Крашенинникова А.О., Луткин С.С. Дореволюционный опыт С.Т. Шацкого в создании воспитательных систем и его восприятие студентами педагогических вузов // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 1. С. 8-23.
9. Некрылова О.Г., Щукин Д.В. Организационно-управленческая деятельность Наркомпроса РСФСР в первые годы советской власти // Исторический бюллетень. 2021. Т. 4. № 1. С. 100-104.

10. Новиков С.Г. Воспитание советской идентичности у школьников (1921-1941 гг.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 1 (82). С. 153-167.
11. Погарцев В.В. Эволюция концепций и практик нравственного воспитания в контексте развития отечественной педагогической мысли на протяжении XIX – начала XX века // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 8-2. С. 282-291.
12. Поздняков А.Н. Идейные истоки единой трудовой школы // Развитие образования. 2022. Т. 5. № 2. С. 55-61.
13. Попова А.В., Пожарский Д.В. Концепция свободной школы К.В. Вентцеля и В.Н. Чехова: к вопросу об использовании дореволюционного и советского опыта в современных российских реалиях // Вопросы истории. 2023. № 7-2. С. 12-21.
14. Шобонов Н.А., Белохвостов А.Н., Чистяков В.А. Некоторые аспекты образовательной политики в первые годы советской власти // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82-2. С. 279-281.
15. Щукин Д.В., Некрылова О.Г. Советская власть и система народного образования в 1920-е годы: практика экспериментов в условиях построения новой государственности // Научный диалог. 2021. № 5. С. 462-476.

Historical and pedagogical prerequisites for the formation of school upbringing systems in Soviet Russia in the first decades after the revolution

Anatoly A. Kozlov
Specialist Expert
Kuban State University
Krasnodar, Russia
Kozlov_kaa@mail.ru
ORCID 0000-0002-2109-7951

Received 03.02.2026
Accepted 24.03.2026
Published 30.04.2026

UDC 37.013
DOI 10.25726/g2412-2755-9459-d
EDN NFVSNH
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The early Soviet decade is often described either as a radical break with pre-revolutionary pedagogy or as a period of scattered experimentation that never coalesced into a system; both readings leave open the question of which sources the school upbringing practice of 1917-1920s grew from and to what extent it can be described through the category of an upbringing system. The study aims to identify and systematise the historical and pedagogical prerequisites for the formation of school upbringing systems in Soviet Russia during the first post-revolutionary decade. The historical-genetic and comparative methods, conceptual-categorial analysis, structural-functional reconstruction and content analysis of the normative and programmatic documents of the People's Commissariat for Education of the RSFSR were applied. A four-component typology of prerequisites is proposed, separating the socio-political, ideological-theoretical, organisational-managerial and properly pedagogical layers; the target, content, organisational and environmental components of the emerging system are reconstructed; a three-stage periodisation of the decade is substantiated. It is established that continuity

with pre-revolutionary reform pedagogy is real, yet the inherited forms are resubordinated to a new ideological function, so that the system forms not as a ready-made construction but as a field of competing and gradually unified solutions; the category of an upbringing system applies to the decade only as a description of a becoming rather than a completed whole. The proposed separation of the layers of prerequisites removes the apparent dilemma of rupture and continuity, showing that they belong to different levels of one and the same process.

Keywords

upbringing system, unified labour school, People's Commissariat for Education, social upbringing, new man, historical and pedagogical prerequisites, school of the RSFSR, periodisation.

References

1. Bagdasaryan V.E., Sklyarova N.Yu., Stroganova S.M. The formulation of upbringing guidelines in high-level strategic documents of the USSR (1918-1986): the Soviet historical experience // Science for Education Today. 2025. Vol. 15. № 6. pp. 118-149.
2. Voskresenskaya N.O., Yalozina E.A. Early Soviet ideas of spiritual and moral upbringing: the theoretical legacy of the State Commission for Education // Society: Philosophy, History, Culture. 2023. № 8 (112). pp. 117-123.
3. Zhaybalieva L.T. State policy in the sphere of extracurricular upbringing in the 1920s-1930s // Power. 2024. Vol. 32. № 2. pp. 261-267.
4. Zhuravlev D.S. School reforms of the 1920s-1930s as a factor in the transformation of children's space in Russian historiography of the second half of the 20th century // Proceedings of the Society of Archaeology, History and Ethnography at Kazan University. 2022. Vol. 42. № 2. pp. 66-72.
5. Kolokolnikova Z.U. The formation of the Russian system of social upbringing in the 1920s // Pedagogy. 2021. Vol. 85. № 6. pp. 90-99.
6. Korotaeva A.I. The transformation of approaches to the upbringing of younger schoolchildren in Russian pedagogy // Cherepovets State University Bulletin. 2024. № 4 (121). pp. 158-170.
7. Koshkina E.A., Yadrennikova S.V. Approaches to reforming the Soviet school under the conflict of educational strategies of the 1920s-1930s // Lesgaft University Scientific Notes. 2021. № 3 (193). pp. 221-227.
8. Krasheninnikova A.O., Lutkin S.S. The pre-revolutionary experience of S.T. Shatsky in creating upbringing systems and its perception by pedagogical university students // NTSSPI Scientific Notes. Series: Pedagogy and Psychology. 2023. № 1. pp. 8-23.
9. Nekrylova O.G., Shchukin D.V. The organisational and managerial activity of the People's Commissariat for Education of the RSFSR in the first years of Soviet power // Historical Bulletin. 2021. Vol. 4. № 1. pp. 100-104.
10. Novikov S.G. The upbringing of Soviet identity among schoolchildren (1921-1941) // Russian and Foreign Pedagogy. 2022. Vol. 1. № 1 (82). pp. 153-167.
11. Pogartsev V.V. The evolution of concepts and practices of moral upbringing in the context of the development of Russian pedagogical thought during the 19th - early 20th century // Education Management: Theory and Practice. 2025. № 8-2. pp. 282-291.
12. Pozdnyakov A.N. The ideological origins of the unified labour school // The Development of Education. 2022. Vol. 5. № 2. pp. 55-61.
13. Popova A.V., Pozharsky D.V. The concept of the free school by K.V. Wentzel and V.N. Chekhov: on the use of pre-revolutionary and Soviet experience in modern Russian realities // Issues of History. 2023. № 7-2. pp. 12-21.
14. Shobonov N.A., Belokhvostov A.N., Chistyakov V.A. Some aspects of educational policy in the first years of Soviet power // Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. № 82-2. pp. 279-281.
15. Shchukin D.V., Nekrylova O.G. Soviet power and the system of public education in the 1920s: the practice of experiments under the construction of a new statehood // Scientific Dialogue. 2021. № 5. pp. 462-476.

Проблемы изменения профессиональной субъектности учителей в цифровую эпоху

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 07.02.2026
Принята 22.03.2026
Опубликована 30.04.2026

УДК 37.015.3
DOI 10.25726/x8263-4350-7238-b
EDN NWIXTX
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы изменения профессиональной субъектности учителей в условиях цифровой трансформации образования. Профессиональная субъектность педагога определяется как комплексное интегративное качество личности, обеспечивающее способность к самостоятельному профессиональному выбору, целеполаганию, рефлексии и преобразованию профессиональной среды. Анализируются ключевые противоречия, возникающие в становлении субъектной позиции учителя в цифровую эпоху: между расширением возможностей профессионального действия и алгоритмическим ограничением автономии; между делегированием когнитивных функций системам искусственного интеллекта и сохранением способности к самостоятельному педагогическому суждению; между виртуализацией профессиональных коммуникаций и устойчивостью профессиональной идентичности. Раскрывается феномен «гибридной» субъектности, возникающей во взаимодействии педагога с цифровыми и алгоритмическими системами, а также риски атрофии профессионального суждения вследствие систематического делегирования решений искусственному интеллекту. Выделены внутренние факторы (профессиональная рефлексия, идентичность, самоэффективность, установка на развитие, эмоциональная саморегуляция) и внешние условия (организационная среда, наставничество, сетевые профессиональные сообщества), определяющие траектории становления педагогической субъектности в цифровом контексте. Сделан вывод о необходимости целенаправленного проектирования педагогических условий, обеспечивающих становление критической, ответственной субъектности учителя, способного занимать авторскую позицию по отношению к цифровым технологиям, а не пассивно встраиваться в их логику.

Ключевые слова

профессиональная субъектность, учитель, цифровая трансформация, искусственный интеллект, профессиональная рефлексия, медиаграмотность, гибридная субъектность, цифровое выгорание, сетевые профессиональные сообщества.

Введение

Цифровая трансформация образования, развернувшаяся в России в течение последнего десятилетия и существенно ускорившаяся под влиянием пандемических ограничений и последующего внедрения интеллектуальных систем поддержки педагогической деятельности, актуализировала

комплекс взаимосвязанных проблем, касающихся профессиональной субъектности учителя. Категория профессиональной субъектности, разрабатываемая в отечественной педагогической психологии начиная с фундаментальных работ Е.Н. Волковой (Волкова, 1998) и И.А. Серёгиной (Серёгина, 1999), приобретает в современном контексте новое содержание: она перестаёт исчерпываться представлением об автономном педагоге, самостоятельно определяющем цели и средства своей деятельности, и всё в большей мере оказывается результатом сложного взаимодействия человеческих интенций с технологическими архитектурами и алгоритмическими логиками (Сорокин, 2023).

Информационное пространство, призванное, согласно изначальным теоретическим ожиданиям, расширять возможности человека для реализации субъектности и самостоятельного выбора, на практике нередко порождает новые формы структурных ограничений и детерминаций поведения, существенно трансформирующие сам характер проявления субъектности педагога. Указанная диалектика расширения и ограничения возможностей самоопределения учителя составляет, как представляется, центральную проблему, требующую педагогического осмысления в контексте подготовки специалиста, способного действовать в условиях цифровой трансформации общества.

Цель настоящей статьи состоит в систематическом анализе проблем изменения профессиональной субъектности учителей в цифровую эпоху и в выявлении психолого-педагогических условий, способных компенсировать риски деформации субъектной позиции педагога при одновременном использовании возможностей, открываемых цифровой средой.

Материалы и методы исследования

В обобщённом виде профессиональная субъектность определяется большинством исследователей как комплексное интегративное качество личности, позволяющее специалисту осуществлять самостоятельный профессиональный выбор, планировать и организовывать как собственную деятельность, так и деятельность других людей, анализировать, оценивать и корректировать ход и результаты личностно-профессионального развития (Волкова, 2023). В более широком, антропологическом плане субъектность (зарубежные исследователи обычно пишут об агентности) трактуется как способность индивида действовать, осуществляя контроль над собственной жизнью, ставить и достигать значимые цели, проактивно влиять на окружающие социальные структуры, включая возможность их преобразования (Аксенова, 1998; Сыромятников, 2017). В отечественной исследовательской традиции, даже в том случае, если этот теоретический конструкт не используется все без исключения авторы, описывая профессиональное развитие не могут обойти стороной составляющие его компоненты (Зеер, 2006).

Принципиальное значение для понимания структуры профессиональной субъектности имеет различение её с близким, но не тождественным понятием самоэффективности и агентности, восходящими к распространенным западным научным психологическим подходам. Агентность представляет собой более широкое понятие, охватывающее способность совершать выборы, действовать независимо и влиять на свою профессиональную среду даже в условиях ограничений; она включает внешние факторы – социальные, культурные и организационные влияния, – которые могут как поддерживать, так и ограничивать способность человека к действию. Самоэффективность же сосредоточена на убеждённости человека в собственной способности выполнить определённые задачи или достичь конкретных целей. Несмотря на различия, эти два конструкта тесно взаимосвязаны: чем выше самоэффективность, тем продуктивнее человек способен реализовывать свою агентность в различных профессиональных ситуациях. Достаточно типичным исследованием является, например, работа А. Этеляпелто с коллегами, презентирующая авторскую концепцию профессиональной агентности в контексте субъектно-центрированного социально-культурного подхода (Eteläpelto, 2013). В их трактовке профессиональная агентность определяется как результат деятельности профессиональных субъектов, осуществляющих влияние, делающих выборы и занимающих определённые позиции теми способами, которые непосредственно влияют на их работу и профессиональные идентичности. Принципиально важным является методологическое уточнение:

профессиональная агентность не выступает простым атрибутом, который индивид либо имеет, либо не имеет, – она представляет собой результат деятельности в определённом контексте.

Результаты и обсуждение

Цифровизация общества фундаментально трансформирует не только практику, но и понятие субъектности человека. Адаптационная гибкость как характеристика компетентности педагога всё отчётливее встраивается в архитектуру профессионального становления субъекта. В современных условиях профессиональная субъектность учителя сдвигается в сторону разворачивания широкого репертуара взаимодействий, конституирующих новый тип профессиональной культуры педагога, воспроизводимый как в реальной, так и в виртуальной среде.

Цифровые решения и интеллектуальные вычислительные системы, представляющие собой передовые разработки, изначально ориентированы на реализацию интересов человека и общества; однако по мере их совершенствования отдельный человек постепенно оттесняется на периферию повседневной жизнедеятельности и нередко становится «избыточным» в решении ряда профессиональных задач. Как отмечает А.А. Залевская, следствием этих процессов становятся нарастание социальной напряжённости, увеличение психоэмоциональных расстройств и деморализации (Залевская, 2023).

Цифровизация общества, порождающая многоплановые трансформации различных сфер деятельности и педагогической практики, имеющая существенную специфику в условиях России, формирует особые требования к профессиональным качествам учителя (Солдатова, 2023). В условиях цифровизации сфера образования приобретает повышенную динамичность, технологичность, гибкость и инновационность, что закономерно сопровождается возникновением новых профессиональных позиций, переструктурированием либо элиминированием ряда традиционных. Мерилом профессиональной успешности в цифровом социуме всё чаще выступает адаптационная гибкость учителя, его готовность к преобразованиям в собственной деятельности, в том числе к переориентации на иные профессиональные области, что соответствует такому профессиональному вектору, как полипрофессионализм, выражающему предрасположенность педагога к освоению целого ряда профессиональных направлений (Зеер, 2021). В какой-то степени можно утверждать, что уже обучаясь в вузе студенты педагогических специальностей сталкиваются с очень широким набором задач профессионального обучения, выходящих за рамки традиционного понимания границ педагогической профессии (Круподерова, 2021; Дышлюк, 2024).

Традиционное понимание субъектности педагога, основанное на представлении об автономном специалисте, способном самостоятельно выбирать цели, действовать независимо и контролировать результаты собственных действий, требует серьёзной концептуальной коррекции в условиях современного информационного пространства, в котором множество промежуточных технологических и организационных структур опосредуют взаимодействие учителя с информацией, с обучающимися и с коллегами. П.С. Сорокин рассматривает возможности и ограничения глобальных изменений в современном социуме, которые ставят под вопрос саму концепцию «индивидуальной агентности» (Сорокин, 2023).

В этих условиях субъектность учителя всё в меньшей мере может рассматриваться как исключительно индивидуальное свойство и всё в большей – как результат сложного взаимодействия между человеческими интенциями, технологическими архитектурами и алгоритмическими логиками. Цифровая среда не просто упрощает и ускоряет взаимодействия между педагогами и обучающимися, как это нередко предполагалось в оптимистических построениях ранних работ М. Кастельса (Кастельс, 2016), но и создаёт условия для существенных изменений субъектности человека.

Формально, субъектность утрачивается уже самим фактом передачи функции суждения вовне – независимо от того, насколько правильным оказывается принятое искусственным интеллектом решение. Это означает, что даже использование «идеальной» системы искусственного интеллекта, неизменно дающей корректные ответы, при систематическом применении в качестве замены педагогического

суждения может приводить к ослаблению способности к независимому мышлению – в том числе и в отношении способности к адекватному поведению в конфликтных ситуациях (Кашапов, 2026).

В случае «гибридной субъектности» возникает ненулевой риск манипулятивного воздействия и внешнего контроля, но одновременно может возникнуть значительный потенциал для преобразования педагогической практики.

Говоря о профессиональной идентичности, нельзя не упомянуть о хорошо известных фактах значимости «успеха в сети» и вариативности идентичности (Солдатова, 2023). В целом это требует существенного пересмотра традиционных подходов к профессиональной идентичности педагога.

Собственно то, что цифровые среды и пространства вполне могут быть основой для сетей профессионального роста, уже достаточно давно зафиксировано как педагогический факт. Е.В. Василевская описывает три уровня, которые проходят в становлении субъектности участники таких проектов (Василевская, 2015).

Систематический анализ условий развития профессиональной субъектности учителя в цифровую эпоху позволяет выделить совокупность внутренних факторов, среди которых одно из наиболее значимых мест занимает профессиональная рефлексия, понимаемая как осмысленный анализ профессионального опыта, осознание противоречий между теорией и практикой, переосмысление собственных профессиональных убеждений и ценностей. Существенное методологическое значение имеет различение двух типов рефлексии – ретроспективной и перспективной (Каяшева, 2021). Ретроспективная рефлексия направлена на переработку прошлого опыта и его использование для совершенствования последующей педагогической практики; перспективная рефлексия предполагает предвидение возможных результатов педагогических действий и оценку собственных возможностей при различных вариантах развития событий. В единстве ретроспективная и перспективная рефлексия образуют целостный механизм субъектного отношения педагога к собственной деятельности, охватывающий все три временны́е модальности – прошлое, настоящее и будущее.

Тесно связана с обсуждаемой проблемой установка субъекта на так называемое мышление развития (growth mindset), составляющая, согласно ряду современных исследований, существенный внутренний фактор становления профессиональной субъектности (Malespina, 2022). Учителя, придерживающиеся установки на развитие, убеждены в том, что их профессиональные способности и компетентности могут быть развиты и усовершенствованы через упорство, обучение и применение эффективных стратегий. Наличие установки на развитие способствует повышению уровня профессиональной субъектности, поскольку позволяет педагогам рассматривать трудности освоения цифровых технологий как возможности для роста, а не как неудачи, подтверждающие их ограниченность.

Замыкает круг внутренних факторов развития профессиональной субъектности учителя способность к регулированию эмоций и управлению профессиональным стрессом. Педагоги, обладающие высокой эмоциональной компетентностью и эффективными стратегиями совладания со стрессом, демонстрируют более высокие уровни профессиональной субъектности, поскольку оказываются способными сохранять контроль над ситуацией даже в условиях профессиональных вызовов и неопределённости, в том числе при освоении новых цифровых инструментов (Митина, 2022).

Развитие профессиональной субъектности, сколь бы значимыми ни были внутренние факторы, неразрывно связано с внешними условиями профессиональной среды. Образовательные учреждения, предоставляющие педагогам возможность принимать самостоятельные решения об организации учебного процесса, экспериментировать с новыми методами и участвовать в формировании организационной политики, способствуют развитию более высокого уровня профессиональной субъектности. Напротив, организации с высокоцентрализованной моделью управления, в которых учителя рассматриваются преимущественно как исполнители предписанных алгоритмов, как правило, демонстрируют сниженные уровни профессиональной субъектности своих сотрудников.

Особым средством развития профессиональной субъектности на всех этапах педагогической карьеры выступают наставничество и менторинг. В современных условиях наставничество всё чаще приобретает не вертикальный (от старшего к младшему), а горизонтальный или сетевой характер, при котором функции наставничества распределены между несколькими участниками профессионального

сообщества. Этот вывод согласуется с международными исследованиями сетевых сообществ профессионального обучения, демонстрирующими, что распределённое лидерство и подлинное профессиональное участие выступают существенными условиями становления педагогической субъектности (Kaser, 2017; Tam, 2015).

Цифровизация и изменение характера социальной среды актуализирует проблему развития медиаграмотности, которая выступает необходимым условием формирования критической субъектности педагога, позволяющей ему не только воспринимать предлагаемые алгоритмами содержания и автоматические рекомендации образовательных платформ, но и занимать по отношению к ним рефлексивную, ценностно обоснованную позицию.

Мы видим, что цифровое пространство порождает новые, нередко малозаметные формы структурного ограничения субъектности педагога: алгоритмические системы, опосредующие доступ к образовательному контенту и управление учебным процессом, способны манипулировать профессиональным поведением и ограничивать степени свободы педагогического выбора, а делегирование педагогических суждений искусственному интеллекту чревато постепенной атрофией способности учителя к самостоятельному профессиональному мышлению.

Эти выводы согласуются с более общими тенденциями, фиксируемыми в исследованиях профессионального становления в цифровую эпоху: с одной стороны, расширением возможностей самозанятости и предпринимательской активности педагогов (репетиторство, авторские образовательные курсы, онлайн-школы); с другой – увеличением психоэмоциональной нагрузки и риском депрофессионализации, обусловленной частичной заменой педагогического суждения алгоритмическими решениями (Афанасов, 2020; Мухина, 2023).

Обобщая представленный анализ, можно констатировать сложную и противоречивую ситуацию. С одной стороны, цифровая среда создаёт беспрецедентные возможности для проявления педагогической субъектности: учитель получает доступ к ранее недоступным объёмам профессиональной информации, к инструментам создания и распространения собственного методического контента, к новым формам коллективной профессиональной идентичности в сетевых сообществах. Цифровые технологии способны расширять возможности педагога, формируя «гибридную» субъектность, комбинирующую человеческие интенции с технологической поддержкой.

Заключение

Профессиональная субъектность учителя в цифровую эпоху претерпевает качественную трансформацию: появляется все больше свидетельств того, что не только другие люди, но и технологические агенты становятся источником ее формирования. В определённом смысле она становится распределённой.

Необходим пересмотр традиционных моделей профессиональной подготовки учителя, ориентированных на исключительно индивидуальную трактовку субъектности. Существующая образовательная действительность противоречива: с одной стороны, расширяются технологические возможности педагогического действия, с другой – они алгоритмически ограничиваются; с одной стороны удобно делегировать множество функций искусственному интеллекту, с другой – реален риск атрофии способности к самостоятельному педагогическому суждению и целый ряд других.

Психолого-педагогическая поддержка становления субъектной позиции учителя в условиях цифровой трансформации требует интеграции индивидуальной работы педагога (профессиональная рефлексия, целеполагание, регулярный запрос обратной связи), организационной поддержки (автономия, наставничество, «плоская» организационная иерархия) и сетевого профессионального взаимодействия (участие в профессиональных сетевых сообществах, горизонтальное наставничество, совместная разработка методических ресурсов).

Принципиальное значение в современных условиях приобретает развитие критической медиаграмотности педагога, обеспечивающей способность занимать рефлексивную, ценностно обоснованную позицию по отношению к алгоритмическим системам и интеллектуальным сервисам, всё активнее проникающим в образовательную практику.

Список литературы

1. Аксенова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: дис. … д-ра пед. наук. Москва, 1998. 420 с.
2. Афанасов Н.Б. Утрата человеческой ценности: базовый доход и депрофессионализация // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2020. № 1 (51). С. 59-69.
3. Василевская Е.В. Сетевая школа методиста: особенности, преимущества, принципы работы // Школьные технологии. 2015. № 5. С. 33-39.
4. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: дис. … д-ра психол. наук. М., 1998. 308 с.
5. Волкова Е.Н. Структура субъектности современного педагога // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 52-60.
6. Дышлюк И.С., Каменева И.Ю. Трансформация профессиональной субъектности учителя в условиях цифровизации образования // Проектирование. Опыт. Результат. Вып. 5. С. 22-27.
7. Залевская А.А. Профессиональная субъектность в поле междисциплинарных исследовательских практик // Консолидирующий потенциал российского общества в условиях современных вызовов: материалы Всероссийской научно-практической конференции (13-14 марта 2023 г., Майкоп). Под ред. Р.Д. Хунагова. Майкоп: ЭлИТ, 2023. С. 571-578.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. Москва: Академия, 2006. 240 с.
9. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э., Лебедева Е.В. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 89-107.
10. Кастельс М. Власть коммуникации: учебное пособие. Пер. с англ. Н.М. Тылевич. Под ред. А.И. Черных. Москва: ИД Высшей школы экономики, 2016. 564 с.
11. Кашапов М.М., Бахвалова О.А. Конфликтная компетентность педагогов в условиях цифровой образовательной среды: зарубежный опыт и его применимость в контексте отечественных исследований // Психолого-педагогические исследования. 2026. Т. 18. № 1. С. 69-84.
12. Каяшева О.И., Ханова З.Г. Ретроспективная, ситуативная и проспективная рефлексия в достижении профессиональной успешности студентов-психологов // Казанский педагогический журнал. 2021. № 4 (147). С. 252-257.
13. Круподерова К.Р. Опыт организации и сопровождения сетевой проектной деятельности в вузе // Образование в цифровую эпоху: опыт, проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, докторантов и заинтересованных лиц (29 декабря 2021 г., Нижний Новгород). Н. Новгород: Мининский университет, 2021. С. 38-42.
14. Митина Л.М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебник для вузов. 2-е изд., доп. Москва: Юрайт, 2026. 430 с.
15. Мухина К.С. Депрофессионализация российской молодежи в условиях кризиса рынка труда. Москва: Русайнс, 2023. 112 с.
16. Серёгина И.А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: дис. … канд. психол. наук. Москва, 1999.
17. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14. № 3. С. 11-30.
18. Сорокин П.С. Проблема «агентности» через призму новой реальности: состояние и направления развития // Социологические исследования. 2023. № 3. С. 103-114.
19. Сыромятников И.В. Методические аспекты психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной субъектности управленческих кадров в условиях обучения в вузе // Инновации в образовании. 2017. № 12. С. 139-147.
20. 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.

21. Kaser L., Halbert J. The spiral playbook: Leading with an inquiring mindset in school systems and schools // c21 Canada.org. 2017.
22. Malespina A., Schunn C., Singh C. To whom do students believe a growth mindset applies? // Physics Education Research Conference 2022. Grand Rapids: William B. Erdmans Publishing Company, 2022. pp. 292-297.
23. Tam A.C.F. The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices // Teachers and Teaching. 2015. Vol. 21. № 1. pp. 22-43.

Problems of transformation of teachers' professional agency in the digital era

Olga A. Eremeeva
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
Yelabuga, Russia
o.eremeevakfu@mail.ru
ORCID 0009-0008-9211-1002

Received 07.02.2026
Accepted 22.03.2026
Published 30.04.2026

UDC 37.015.3
DOI 10.25726/x8263-4350-7238-b
EDN NWIXTX
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 problems of transformation of teachers' professional agency in the context of digital transformation of education. The teacher's professional agency is defined as a complex integrative quality of the personality that ensures the ability to make autonomous professional choices, set goals, reflect on practice and transform the professional environment. The author analyses the key contradictions arising in the formation of the teacher's subjective position in the digital era: between the expansion of opportunities for professional action and the algorithmic restriction of autonomy; between the delegation of cognitive functions to artificial intelligence systems and the preservation of the ability for independent pedagogical judgement; between the virtualisation of professional communications and the stability of professional identity. The phenomenon of «hybrid» agency arising in the interaction of the teacher with digital and algorithmic systems is revealed, as well as the risks of professional judgement atrophy resulting from the systematic delegation of decisions to artificial intelligence. Internal factors (professional reflection, identity, self-efficacy, growth mindset, emotional self-regulation) and external conditions (organisational environment, mentoring, networked professional communities) determining the trajectories of pedagogical agency formation in the digital context are highlighted. It is concluded that purposeful design of pedagogical conditions is required to ensure the formation of the teacher's critical, responsible agency, capable of taking an authorial position towards digital technologies rather than passively adapting to their logic.

Keywords

professional agency, teacher, digital transformation, agency, artificial intelligence, professional reflection, media literacy, hybrid agency, digital burnout, networked professional communities.

References

1. Aksenova G.I. Formation of the teacher's subjective position in the process of professional training: dis. … D-r of pedag. scien. Moscow, 1998. 420 p.
2. Afanasov N.B. The loss of human value: basic income and deprofessionalization // Tver State University. Series Bulletin: Philosophy. 2020. № 1 (51). pp. 59-69.
3. Vasilevskaya E.V. The networked school of the methodologist: features, advantages, principles of work // School Technologies. 2015. № 5. pp. 33-39.
4. Volkova E.N. The teacher's agency: theory and practice: dis. … D-r of psych. sciens. Moscow, 1998. 308 p.
5. Volkova E.N. The structure of agency of the contemporary teacher // World of Psychology. 2023. № 2 (113). pp. 52-60.
6. Dyshlyuk I.S., Kameneva I.Yu. Transformation of a teacher's professional subjectivity in the context of education digitalization // Designing. Experience. Result. Issue 5. pp. 22-27.
7. Zalevskaya A.A. Professional agency in the field of interdisciplinary research practices // Consolidating Potential of Russian Society in the Context of Contemporary Challenges: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (13-18 March 2023, Maikop). Ed. by R.D. Khunagov. Maikop: EIIT, 2023. pp. 572-578.
8. Zeer E.F. Psychology of professional development. Moscow: Academy, 2006. 240 p.
9. Zeer E.F., Symanyuk E.E., Lebedeva E.V. Transprofessionalism as a predictor of pre-adaptation of the subject of activity to the professional future // Siberian Psychological Journal. 2021. № 79. pp. 89-107.
10. Castells M. Communication power: a textbook. Trans. from Eng. by N.M. Tylevich. Ed. by A.I. Chernykh. Moscow: Higher School of Economics Publishing House, 2016. 564 p.
11. Kashapov M.M., Bakhvalova O.A. Conflict competence of teachers in the digital educational environment: foreign experience and its applicability in the context of domestic research // Psychological-Educational Studies. 2026. Vol. 18. № 1. pp. 69-84.
12. Kayasheva O.I., Khanova Z.G. Retrospective, situational and prospective reflection in achieving professional success of psychology students // Kazan Pedagogical Journal. 2021. № 4 (147). pp. 252-257.
13. Krupoderova K.R. Experience of organisation and support of networked project activity at a higher education institution // Education in the Digital Era: Experience, Problems and Prospects: Collection of Articles Based on The Materials of the International Scientific and Practical Conference of Teachers, Students, Postgraduates, Doctoral Students and Interested Persons (29 December 2021, Nizhny Novgorod). N. Novgorod: Minin University, 2021. pp. 38-42.
14. Mitina L.M. Professional and personal development of the teacher: diagnostics, technologies, programmes: a textbook for higher education institutions. 2nd ed., suppl. Moscow: Yurait Publishing House, 2026. 430 p.
15. Mukhina K.S. Deprofessionalisation of Russian youth in the context of the labour market crisis. Moscow: Rusains, 2023. 112 p.
16. Seryogina I.A. Psychological structure of agency as a personality trait of the teacher: dis. … cand. psychol. scien. Moscow, 1999.
17. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Digital socialisation of Russian adolescents: through the prism of comparison with adolescents from 18 European countries // Social Psychology and Society. 2023. Vol. 14. № 3. pp. 11-30.
18. Sorokin P.S. The problem of «agency» through the prism of the new reality: state and directions of development // Sociological Studies. 2023. № 3. pp. 103-114.
19. Syromyatnikov I.V. Methodological aspects of psychological and pedagogical support for the development of professional agency of management personnel in the context of higher education // Innovations in Education. 2017. № 12. pp. 139-147.
20. 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.

21. Kaser L., Halbert J. The Spiral Playbook: Leading with an inquiring mindset in school systems and schools // c21 Canada.org. 2017.

22. Malespina A., Schunn C., Singh C. To whom do students believe a growth mindset applies? // Physics Education Research Conference 2022. Grand Rapids: William B. Erdmans Publishing Company, 2022. pp. 292-297.

23. Tam A.C.F. The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices // Teachers and Teaching. 2015. Vol. 21. № 1. pp. 22-43.

Корреляционный анализ физического развития и школьной успеваемости обучающихся 11 классов разных профильных направлений

Лада Эльшановна Пакина
Специалист-эксперт
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Красноярск, Россия
Lada.pakina04@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.02.2026
Принята 17.03.2026
Опубликована 30.04.2026

УДК 37.037
DOI 10.25726/e3158-2743-6593-n
EDN MQTVCI
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В данной работе рассматривается взаимосвязь между физическим развитием и школьной успеваемостью обучающихся. Исследование обращает внимание на то, что физическая культура является катализатором интеллектуального роста, а не только средством для укрепления здоровья обучающихся старших классов. В условиях современной образовательной среды наблюдается высокое эмоциональное выгорание, физическая активность помогает снимать стрессовые реакции, способствует снижению уровня кортизола и активации синтеза эндорфинов в крови, это напрямую влияет на улучшение умственных способностей, улучшая мыслительные процессы, память и концентрацию внимания. Проанализированы антропометрические данные, функциональные показатели и уровень физической подготовленности обучающихся разных профильных направлений. Результаты показали, что школьная успеваемость лучше у обучающихся старших классов с более высокими скоростно-силовыми способностями. Исследование проведено в средней школе «Комплекс Покровский» города Красноярска: выборку составили 50 обучающихся 11 классов, разделённых на две группы по профилю обучения – естественно-научному и психолого-педагогическому. Для оценки взаимосвязи применялся коэффициент корреляции Пирсона. Общий коэффициент корреляции оказался близок к нулю, однако по отдельным показателям выявлены выраженные связи: положительная для силовых и скоростно-силовых качеств и отрицательная для челночного бега. Сделан вывод, что физическое развитие выступает средством формирования гармоничной личности, а не самоцелью.

Ключевые слова

корреляционный анализ, обучающиеся, школьная успеваемость, профильное направление, физическая активность, функциональные показатели.

Введение

Сегодня в современной образовательной среде всё чаще говорится о развитии физических качеств обучающихся, поскольку это основа для комплексного развития ребенка. Регулярные занятия физической культурой, и активный образ жизни не только укрепляет организм, но и способствует интеллектуальному развитию, а также развитию моральных качеств и характера. Включение оздоровительных мероприятий в образовательную и воспитательную среду становится особенно важным.

Развитие физических качеств обучающихся – это сложный и многогранный процесс, который оказывает влияние на физиологическое состояние и формирование умственных способностей, а также нравственных ценностей обучающихся всех возрастов. Роль физической подготовки в образовании обучающихся является ключевой, так как она повышает общую работоспособность обучающихся и устойчивость к стрессовым ситуациям (Махсудян, 2022).

Может ли физическое развитие являться важной частью всей системы, направленное на общее самочувствие обучающихся? Основной целью физического воспитания в школе является формирование стремления к развитию физических качеств и соблюдение правил здорового образа жизни, а не только забота о здоровье детей (Хабибулина, 2021).

Действенным способом для противостояния стрессу является физическая активность. Обучающиеся, которые на постоянной основе занимаются физической культурой, испытывают меньше тревожности и эмоционального напряжения, что также положительно отражается на их школьной успеваемости.

Высокий уровень эмоционального выгорания, который создают современные учебные условия, как правило негативно влияет на мыслительные функции и физическое состояние обучающихся. В ответ на стресс организм вырабатывает гормоны, кортизол и адреналин. Помогает ли физическая активность снижать естественным путем реакции этих гормонов? При разумных и систематических физических нагрузках у обучающихся наблюдаются положительные изменения:

– уровень кортизола в крови приходит в норму в состоянии покоя и увеличивает положительные эмоции;

– эндорфины, обладающие естественным обезболивающим действием и снижающих чувство боли и тревоги, высвобождаются за счет мышечной активности;

– благодаря физической активности нормализуется уровень серотонина и дофамина, который улучшает настроение и общее эмоциональное самочувствие.

Значит, на учебную деятельность обучающихся регулярные занятия по физической культуре положительно влияют на уменьшение нервного перенапряжения.

Но может ли развитие физических качеств обучающихся напрямую влиять на формирование личностных качеств, в частности, мотивации и самооценки? Достижения в области физической культуры укрепляют уверенность в собственных силах и вызывают чувство гордости за собственные результаты и победы. Обучающие с хорошей физической подготовкой часто воспринимают себя как сильных, выносливых и способных преодолевать жизненные трудности.

Эта внутренняя уверенность отражается и на учебной деятельности: такие обучающиеся ставят перед собой более высокие цели, демонстрируют настойчивость при возникновении сложностей, будь то решение задач или разработка проектов. В данном случае неудачи обучающимися воспринимают как возможность для дальнейшего развития, они как маркер собственной неспособности (Джиоева, 2019).

Регулярные физические нагрузки укрепляют здоровье, положительно отражаются на учебной деятельности. Обучающиеся, придерживающиеся здорового образа жизни, эффективнее усваивают учебный материал и реже болеют. Здоровье – это важный фактор для достижения хорошей успеваемости, а физическое развитие способствует его поддержанию.

А что происходит с нейрохимическими процессами?

На эмоциональном уровне нейрохимические процессы в организме обеспечивают ряд преимуществ:

– улучшается концентрация внимания, которая позволяет больше сосредотачиваться на учебных задачах и меньше отвлекаться;

– ускоряются процессы запоминания и последующего использования информации благодаря развитию долговременной и краткосрочной памяти;

– ускоряются мыслительные процессы: анализ данных и синтез разобщенной информации происходит быстрее (Юдина, 2019).

Материалы и методы исследования

Изменение функциональных и морфологических характеристик организма охватывает физическое развитие, которое представляет собой комплексный многогранный процесс на протяжении всей его жизни. Это не сводится лишь к количественным приращениям (увеличение массы тела, роста, размеров органов), но и включает качественные трансформации, которые проявляются в улучшении работы сердечно-сосудистой, дыхательной систем, а также развитие опорно-двигательного аппарата.

Биологическое созревание обучающихся тесно связано с физическим развитием. Конечные результаты и показатели определяются тем как обучающиеся питаются, ведут ли активный образ жизни и влиянием внешних факторов, включая экологическую обстановку и социально-экономические условия (Крылов, 2023). Физическое развитие показывает, с точки зрения современной науки, насколько хорошо организм приспособился к условиям современной жизни. Физическое развитие служит важным маркером здоровья населения, является ключевым критерием при определении биологического возраста человека.

В сферах медицины и педагогики мониторинг физического развития позволяет прогнозировать риски для здоровья и выявлять отклонения от нормы, на основе этого разрабатывать персонализированные программы восстановления. Понятие физического развития охватывает функциональные, анатомические и физиологические аспекты функционирования организма, анализируя его способности к выполнению задач (Павленкович, 2019). Оценить физическое развитие можно с помощью следующих тестов:

– Антропометрические параметры: рост, вес, обхват грудной клетки.

– Функциональные показатели: жизненная емкость легких, пульс в состоянии покоя, силовые показатели, индекс Руфье.

– Физическая подготовленность: скорость бега на 30 метров, количество подтягиваний или отжиманий, прыжок в длину с места, время челночного бега.

Данные тесты помогают объективно оценить связь между уровнем школьной успеваемости и физического развития (Менеев, 2018).

Для проведения такого исследования было организовано комплексное изучение взаимосвязи физического развития и школьной успеваемости в средней школе «Комплекс Покровский» города Красноярск. Экспериментальная выборка составила 50 обучающихся 11 класса, разделенных на две группы по 25 человек в соответствии с профилем обучения: естественно-научный (с высокой умственной нагрузкой) и психолого-педагогический (с акцентом на гуманитарные навыки). Исследование проводилось в течение месяца, с соблюдением всех необходимых протоколов. В исследовании были использованы следующие измерения:

I. Антропометрические измерения (особенности строения тела человека):

1. рост (в сантиметрах): измерялся с помощью обыкновенного ростомера с высокой точностью. Показатель отражает генетически обусловленные особенности развития костного скелета.

2. масса тела (в килограммах): измерение проведено на сертифицированных медицинских весах с точностью до 0,1 килограмм (Левушкин, 2022).

3. окружность грудной клетки (ОГК) (в сантиметрах): измерялось в состоянии покоя на полном выдохе при помощи сантиметровой ленты. Окружность грудной клетки является показателем развития скелетной мускулатуры плечевого пояса и объема грудной клетки.

II. Функциональные показатели (тесты направленные на оценку состояния общей кардио-респираторной системы и общей выносливости организма) (Буйкова, 2017).

– жизненная емкость легких (ЖЕЛ) (в литрах): является прямым показателем функциональных возможностей дыхательной системы, измерение производится с помощью сухого спирометра после максимального вдоха (Юдин, 2023).

– частота сердечных сокращений в покое (ЧСС) (ударов в минуту): после пятиминутного отдыха в положении сидя за 60 секунд устанавливается пальпаторно по лучевой артерии. Чтобы избежать влияния суточных колебаний проводилось измерение в утренние часы. Частота сердечных

сокращений в покое является отличным индикатором уровня тренированности сердечно-сосудистой системы: чем ниже показатель, тем экономичнее работает сердце у тренированного человека.

– индекс Руфье: рассчитывался по результатам пробы с дозированной физической нагрузкой (30 приседаний за 45 секунд). Формула расчета: (Р1 – 70) +(Р2-70) +(Р3-70)/10, где Р1 – ЧСС до нагрузки, Р2 – ЧСС сразу после нагрузки, Р3 – ЧСС через минуту после восстановления. Индекс позволяет оценить скорость восстановительных процессов в общую адаптивность сердечно-сосудистой системы к нагрузке (Серикова, 2020).

III. Показатели физической подготовленности – это, по сути, оценка того, насколько развиты основные физические качества обучающихся. Чтобы проверить ее комплексно, использовали несколько контрольных упражнений, и каждое из них показывало уровень развития ключевых двигательных способностей (Аршинник, 2019). Эти тесты дают вполне объективную картину функционального состояния организма:

– результат на 30 метров (в секундах): показывает, насколько быстро человек может выйти на предельную скорость за счет креатинфосфорного механизма энергосбережения, то есть максимальной аэробной алактатной мощности;

– подтягивание / сгибание и разгибание рук в упоре лежа (количество повторений): оценивает как мышцы рук, плечевого пояса и туловища справляются с внешним сопротивлением за счет относительной силы;

– прыжок в длину с места (в сантиметрах): это комплексный тест, который помогает оценить скоростно-силовые качества мышц нижних конечностей;

– челночный бег 3 * 10 метров (в секундах): этот тест показывает, насколько быстро человек меняет направление движения, и дает представление о ловкости о координации (Циба, 2022).

IV. Школьная успеваемость:

– использовался средний балл по основным учебным предметам учебного плана за последнюю четверть по традиционной пятибальной системе, как объективный показатель успешной учебной деятельности. Данные брали из электронных журналов образовательного учреждения после получения соответствующего согласия администрации школы (Егулаева, 2023).

Результаты и обсуждение

После получения данных сравнили среднеарифметические показатели двух используемых групп и рассчитали, насколько значения отклоняются от среднего.

Антропометрические измерения (указаны параметры естественно-научный / психолого-педагогический):

– Рост (см): 175+-7 / 170+-6

– Масса тела (кг): 70±8 / 65±7

– Окружность грудной клетки (см): 92±5 / 88±4.

Анализ показал незначительную положительную разницу обучающихся естественно-научного класса по всем антропометрическим показателям. Различия в росте объясняются возрастными особенностями или случайными факторами выборки.

Функциональные показатели (указаны параметры естественно-научный / психолого-педагогический):

– Жизненная емкость легких (л): 5.5±0.5 / 4.8±0.4.

– Частота сердечных сокращений в покое (уд/мин): 60±5 / 75±6.

– Индекс Руфье: 0.5±0.1 / 1.2±0.2.

Судя по полученным данным заметно, что различия имеют более выраженный характер. Обучающиеся естественно-научного класса демонстрируют лучше результаты в жизненной емкости легких, более низкий пульс в состоянии покоя и лучшие показатели в индексе Руфье. Это указывает на более высокую физическую активность данной группы вне школьных уроков физической культуры или большей вовлеченности в спортивные секции.

Показатели физической подготовленности (указаны параметры естественно-научный / психолого-педагогический):

- результат на 30 метров (сек.): 4.5 ± 0.3 / 5.0 ± 0.4;
- подтягивание (кол-во): 10 ± 3 / 3 ± 2;
- прыжок в длину с места (см.): 220 ± 15 / 180 ± 12;
- челночный бег 3 * 10 метров (сек.): 8.5 ± 0.5 / 9.5 ± 0.6.

По результатам тестирования физической подготовленности явное преимущество у обучающихся естественно-научного класса во всех тестах без исключения. Они показывают лучшее время на короткие дистанции, у них более развита сила мышц рук и плечевого пояса, а также превосходят вторую группу в скоростно-силовых качествах.

Средний балл по школьной успеваемости выявил следующие показатели в двух группах:

- естественно-научный – 4,5;
- психолого-педагогический – 3,8

Различия в школьной успеваемости между двумя группами в выборке составляет 0.7 баллов по пяти бальной шкале, что является разницей, которую нельзя объяснить случайностью при сравнении средних значений двух групп обучающихся.

Корреляционный анализ:

Для проведения исследования взаимосвязи между уровнем физического развития и школьной успеваемостью был применен коэффициент корреляции Пирсона (Саадалов, 2021). Который позволяет определить, насколько сильно и в каком направлении связаны две количественные переменные. В данном случае проводился анализ показателей физического развития (x) и школьной успеваемости обучающихся (y):

$$R = n (\sum xy) – (\sum x)(\sum y) / \sqrt{} ([n\sum x^2 - (\sum x)^2] [n\sum y^2 - (\sum y)^2])$$

В формуле используются следующие обозначения:

R – показатель взаимосвязи между двумя величинами, значение которого варьируется от -1 до + 1; n – общее количество пар наблюдений в исследуемой выборке; x, y – значения двух переменных, для которых рассчитывается корреляция; $\sum x$ – сумма всех индивидуальных значений первой переменной; $\sum y$ – сумма всех индивидуальных значений второй переменной; $\sum xy$ – сумма произведений парных значений x, y; $\sum x^2$ – сумма квадратов каждого значения переменной x; $\sum y^2$ – сумма квадратов каждого значения переменной y.

Коэффициент корреляции: естественно-научного и психолого-педагогического класса выявил следующие данные:

1. Жизненная емкость легких – +0.25 +0.20;
2. Рост – -0.05-0.15;
3. Частота сердечных сокращений – -0.35-0.30;
4. Окружность грудной клетки – +0.18+0.15;
5. Отжимание/ подтягивание – +0.65+0.60;
6. Челночный бег – -0.85-0.80;
7. Прыжок в длину с места – +0.75+0.70;
8. Общий коэффициент корреляции – -0.02-0.042.

Заключение

Исследование было направлено на изучение взаимосвязи между уровнем физического развития и школьной успеваемости обучающихся старших классов, оно позволило сформулировать ряд важных выводов, которые обладают ценностью как для теоретической педагогики и психологии, так и для практической образовательной деятельности.

По результатам обработки данных получилась слабая отрицательная связь между показателями физического развития и средним баллом успеваемости в обеих группах. Но если смотреть внимательнее эта связь очень слабая и до статистической не дотягивает.

Это подтверждает выдвинутое предположение: прямое и линейное влияние антропометрических параметров и отдельных физических показателей на школьную успеваемость старшеклассников невелико и играет ключевую роль в проверке гипотезы исследования. Полученные данные ясно показывают: оценивать учебные достижения только по физической подготовленности или по работе отдельных систем организма – ошибка. Такой упрощенный подход пытается свести сложную структуру учебной деятельности к простым физиологическим факторам, а здесь все заметно сложнее.

И не стоит думать, что если прямой связи между физиологическим развитием и школьной успеваемостью нет, то физическая культура в учебе никак не помогает. Все устроено куда тоньше. рассмотрение частных коэффициентов корреляции показало более сложную и неоднозначную картину взаимосвязи.

В ходе анализа были выявлены зависимости между отдельными показателями физической подготовленности и школьной успеваемостью. В частности:

– коэффициент взаимосвязи силовых способностей составил + 0,65;
– скоростно-силовые качества + 0,75.

Из этого следует, что развитая мускулатура и умение проявлять взрывную силу тесно связаны с такими чертами характера, как сила воли, целеустремленность и умение концентрировать внимание. А для успехов в учебе именно эти качества часто оказываются решающими.

Особенно интересен результат по челночному бегу, который показывает координацию обучающегося. В этом тесте обнаружилась сильная отрицательная связь (-0,85).

Школьная программа старшеклассников требует не только быстрой реакции. Хорошей ловкости и координации, но и умения мыслить последовательно, а вот с этим у ребят в учебе иногда как раз и возникают трудности.

При этом общий коэффициент корреляции по показателям физического развития оказался почти нулевым. То есть разные стороны физической подготовки – сила, выносливость, скорость – как будто уравновешивают друг друга. Выделить один общий физический показатель, который прямо и сразу гарантировал бы хорошие оценки, так и не получилось.

К каким же выводам мы пришли после исследования? Выводы, сделанные в ходе исследования, сохраняют свою значимость:

– обязательно нужно учитывать индивидуально-психологические и физические особенности каждого обучающегося;
– обучение должно строиться комплексно, с объединением знаний из разных областей.

И тут важно помнить: гнаться только за рекордами в силе или выносливости недостаточно. Нужно смотреть и на то, как физическая культура влияет на умение контролировать эмоции и на желание учиться.

Еще один важный момент: физическое развитие для обучающегося – это средство формирования здоровой и успешной личности, а не сама цель. Влияние физической культуры на учебу едет через сложные связи между телом и психикой, и чтобы разобраться в них подробнее, нужны новые исследования. Эти результаты и выводы могут стать основой для новых педагогических методик, которые будут учитывать уникальность каждого обучающегося. Если такие подходы удастся внедрить в школьную практику, это может не только повысить успеваемость, но и укрепить здоровье нации в долгосрочной перспективе.

Список литературы

1. Аршиник С.П., Амбарцумян Н.А., Дудка Г.Н., Малашенко К.В., Тхорев В.И. Оценка физической подготовленности обучающихся в соответствии с нормативами Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2019. № 8 (174). С. 21-27.
2. Буйкова О.М., Булнаева Г.И. Функциональные пробы в лечебной и массовой физической культуре: учебное пособие. Иркутск: ИГМУ, 2017. 24 с.

3. Джиоева А.Р., Терскова А.А., Черткоева Д.Н. Психологические особенности детей старшего школьного возраста // Дневник науки. 2019. № 11 (35). С. 15.

4. Еголаева Е.С., Анциферова Д.В. Академическая успеваемость подростков как критерий оценки в учебной деятельности // Трибуна молодых учёных: сборник статей Международной научно-практической конференции (12 января 2023 г., Пенза). Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. С. 262-264.

5. Крылов Д.М. Анализ образа жизни школьников старших классов // Фундаментальная наука и клиническая медицина – человек и его здоровье. 2023. С. 413-414.

6. Левушкин С.П., Жуков О.Ф., Скоблина Н.А., Скоблина Е.В. Индекс массы тела у российских школьников во втором десятилетии XXI века // Российский вестник гигиены. 2022. № 1. С. 10-14.

7. Махсудян А.Г., Мальцева А.А. Стандарт физического развития. Особенности физической подготовки с учётом возрастных закономерностей развития организма // Вестник военного образования. 2022. № 4 (37). С. 138-140.

8. Минеев В.Е., Федотов А.С., Ахмеджанов Р.Р. Профильные классы как одна из эффективных форм профориентации подростков // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 4 (32). С. 70-75.

9. Павленкович С.С. Мониторинг физического развития и физической подготовленности: учебное пособие. Саратов: Изд-во Саратовского государственного университета, 2019. 74 с.

10. Саадалов Т., Мырзаибраимов Р., Абдуллаева Ж.Д. Методика расчёта коэффициентов корреляции Фехнера и Пирсона и сферы их применения // Бюллетень науки и практики. 2021. Т. 7. № 10. С. 270-276.

11. Серикова Ю.Н., Нечаева А.Ю., Рогозина А.Н., Гладких Е.Н. Оценка уровня работоспособности сердца студентов по показателю «Проба Руфье» // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 11 (189). С. 457-462.

12. Хабибуллина Г.Ф. Некоторые аспекты формирования основ здорового образа жизни у младших школьников // Вопросы устойчивого развития общества. 2021. № 12. С. 1001-1006.

13. Цыба И.А., Мещеряков С.П., Егорычев А.О. Обоснование теста «Челночный бег четыре по десять метров с переносом кубиков» для оценки уровня ловкости студентов // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 8 (210). С. 384-388.

14. Юдин А.В. Определение жизненной ёмкости лёгких расчётным способом // Студенческие исследования – производству: материалы 31-й студ. науч. конф. по естественным, техническим и гуманитарным наукам. Благовещенск, 2023. С. 86-90.

15. Юдина Е.С. Возрастные и психологические особенности детей старшего школьного возраста // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XXXIII Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. С. 295-297.

Correlation analysis of physical development and academic performance of 11th grade students in different specialized fields

Lada E. Pakina
Specialist-Expert
V.P. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University
Krasnoyarsk, Russia
Lada.pakina04@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.02.2026
Accepted 17.03.2026
Published 30.04.2026

UDC 37.037
DOI 10.25726/e3158-2743-6593-n
EDN MQTVCI
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 relationship between physical development and academic performance among students. The study emphasizes that physical education is not only a means of promoting health, but also a catalyst for intellectual growth. In today's educational environment, characterized by high levels of stress and emotional tension, physical activity serves as a natural regulator of stress responses, reducing cortisol levels and activating the synthesis of endorphins, which directly impact cognitive functions, improving concentration, memory, and mental processes. A study conducted at a school analyzed the anthropometric data, functional indicators, and physical fitness levels of high school students. The results showed that students with higher speed and strength abilities have better academic performance. This is due to the development of their willpower. Therefore, physical training is the most important tool for the formation of a harmonious personality. The study was conducted in Krasnoyarsk on 50 eleventh-grade students of two specialized profiles, using the Pearson correlation coefficient to compare physical indicators with average academic grades.

Keywords

students, correlation analysis, academic performance, physical development, specialized field, physical activity, functional indicators.

References

1. Arshinik S.P., Ambartsumyan N.A., Dudka G.N., Malashenko K.V., Tkhorev V.I. Assessment of physical fitness of students in accordance with the standards of the All-Russian physical culture and sports complex «Ready for labor and defense» // P.F. Lesgaft University Scientific Notes. 2019. № 8 (174). pp. 21-27.
2. Buikova O.M., Bulnaeva G.I. Functional tests in therapeutic and mass physical culture: a textbook. Irkutsk: Irkutsk State Medical University, 2017. 24 p.
3. Dzhioeva A.R., Terskova A.A., Chertkoeva D.N. Psychological features of children of senior school age // Diary of Science. 2019. № 11 (35). p. 15.
4. Egolaeva E.S., Antsiferova D.V. Academic performance of adolescents as a criterion for evaluating educational activities // Tribune of Young Scientists: Collection of Articles of The International Scientific and Practical Conference (January 12, 2023, Penza). Penza: Science and Education (Individual Entrepreneur G.Yu. Gulyaev), 2023. pp. 262-264.
5. Krylov D.M. Lifestyle analysis of high school students // Fundamental Science and Clinical Medicine – Man and his Health. 2023. pp. 413-414.
6. Levushkin S.P., Zhukov O.F., Skoblina N.A., Skoblina E.V. Index body weight among Russian schoolchildren in the second decade of the 21st century // Russian Bulletin of Hygiene. 2022. No. 1. pp. 10-14.
7. Makhsudyan A.G., Maltseva A.A. Standard of physical development. Features of physical fitness, taking into account the age-related patterns of body development // Bulletin of Military Education. 2022. No. 4(37). pp. 138-140.
8. Mineev V.E., Fedotov A.S., Akhmedzhanov R.R. Specialized classes as one of the effective forms of career guidance for adolescents // Vocational education in Russia and Abroad. 2018. № 4 (32). pp. 70-75.

9. Pavlenkovich S.S. Monitoring of physical development and physical fitness: a textbook. Saratov: Saratov State University Publishing House, 2019. 74 p.

10. Saadalov T., Myrzaibraimov R., Abdullayeva Zh.D. Methodology for calculating the Fechner and Pearson correlation coefficients and the scope of their application // Bulletin of Science and Practice. 2021. Vol. 7. No. 10. pp. 270-276.

11. Serikova Yu.N., Nechaeva A.Yu., Rogozina A.N., Gladkikh E.N. Assessment the level of heart performance of students according to the indicator «Rufier's test» // P.F. Lesgaft University Scientific Notes. 2020. № 11 (189). pp. 457-462.

12. Khabibullina G.F. Some aspects of the formation of the foundations of a healthy lifestyle among younger schoolchildren // Issues of Sustainable Development of Society. 2021. № 12. pp. 1001-1006.

13. Tsyba I.A., Meshcheryakov S.P., Egorychev A.O. Justification of the test «Shuttle running four by ten meters with dice transfer» to assess the level of dexterity of students // P.F. Lesgaft University Scientific Notes. 2022. № 8 (210). pp. 384-388.

14. Yudin A.V. Determination of vital lung capacity by calculation method // Student Research – Production: Materials of the 31st Student Scientific Conference on Natural, Technical and Humanitarian Sciences. Blagoveshchensk, 2023. pp. 86-90.

15. Yudina E.S. Age and psychological characteristics of children of senior school age // Modern Education: Current Issues, Achievements and Innovations: Collection of Articles XXXIII International Scientific and Practical Conference. Penza: Science and Education (IP Gulyaev G. Yu.), 2019. pp. 295-297.

Формирование профессиональной идентичности будущего учителя иностранного языка в условиях цифровой образовательной среды

Наталья Александровна Боднева
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания
Пятигорский государственный университет
Пятигорск, Россия
Bodneva.natalya@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Геннадий Александрович Воробьев
Доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой Информационно-коммуникационных технологий, математики и информационной безопасности
Пятигорский государственный университет
Пятигорск, Россия
ido@pgu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Лариса Ивановна Ермакова
Доктор философских наук, профессор, профессор кафедры Западноевропейских языков и культур
Пятигорский государственный университет
Пятигорск, Россия
miano@pgu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.02.2026
Принята 19.03.2026
Опубликована 30.04.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/o7550-4828-9902-h
EDN MBQRIA
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье исследуются теоретические и прикладные аспекты формирования профессиональной идентичности будущих учителей иностранного языка в условиях цифровой трансформации образования. Актуальность исследования обусловлена стремительной цифровизацией образовательного процесса, внедрением технологий искусственного интеллекта в преподавание иностранных языков, а также ростом популярности онлайн и гибридных форматов обучения, что требует переосмысления традиционных представлений о профессиональной идентичности педагога. Традиционные модели профессиональной идентичности, сформированные в контексте очного аудиторного преподавания, оказываются недостаточными для описания и понимания того, как будущие учителя конструируют и перестраивают свою профессиональную идентичность в условиях, когда технологии становятся не просто инструментом, а активным агентом образовательного процесса. Цель работы — системный анализ теоретических подходов к формированию профессиональной идентичности будущего учителя иностранного языка в цифровой среде, выявление ключевых факторов, влияющих на этот процесс, и разработка рекомендаций для системы педагогического образования.

Ключевые слова
профессиональная идентичность учителя, иностранный язык, цифровая образовательная среда, формирование идентичности.

Введение

Проблема формирования профессиональной идентичности учителя иностранного языка приобретает новое звучание в контексте стремительной цифровой трансформации образования. Традиционно профессиональная идентичность понималась как относительно стабильное самовосприятие учителя, включающее представления о своих ролях, компетенциях и ценностях в профессиональной деятельности (Рябова, 2019). Однако современные реалии — повсеместное внедрение онлайн и гибридных форматов обучения, использование технологий искусственного интеллекта в преподавании языков, доступность цифровых образовательных ресурсов — создают принципиально новую среду, в которой учитель вынужден постоянно пересматривать и перестраивать свою профессиональную идентичность.

Как отмечается в современной литературе, профессиональная идентичность учителя (teacher professional identity, TPI) представляет собой «смещающиеся переживания бытия, становления и принадлежности как учителей», которые «могут пониматься как множественные, развивающиеся и конструируемые во взаимодействии, а не как стабильные и в некоторой степени устойчивые черты личности».

Цель настоящей статьи – системный анализ подходов к формированию профессиональной идентичности будущего учителя иностранного языка в цифровой среде, выявление ключевых факторов, влияющих на этот процесс, и разработка рекомендаций для системы педагогического образования.

Материалы и методы исследования

В современной науке доминирует понимание профессиональной идентичности учителя как динамичного, множественного и контекстуально обусловленного феномена. Эта перспектива, восходящая к постструктуралистским и социокультурным теориям, отвергает представление об идентичности как о фиксированной сущности, которой «обладает» учитель (Шнейдер, 2018). Вместо этого идентичность понимается как процесс «становления» (becoming) — непрерывного конструирования и переконструирования себя в ответ на меняющиеся обстоятельства, профессиональные вызовы и возможности.

Как отмечают исследователи, профессиональная идентичность учителя конструируется на основе взаимодействия учителя с профессией и способов, которыми учителя идентифицируют себя в отношении своих ролей как школьных педагогов. На формирование идентичности влияют не только личные характеристики учителя, но и то, как учителя воспринимаются обществом, профессиональными сетями и академическими ориентациями. В цифровой среде это влияние становится ещё более сложным, поскольку учитель одновременно взаимодействует с несколькими контекстами: физическим классом, виртуальной учебной средой, профессиональными онлайн-сообществами, социальными сетями.

Важным вкладом постструктуралистской теории является признание множественности идентичностей. Учитель может одновременно конструировать несколько идентичностей: как педагог в очном классе, как фасилитатор онлайн-обучения, как разработчик цифровых материалов, как участник профессионального онлайн-сообщества (Банате, 2024). Эти идентичности могут вступать в конфликт друг с другом, но могут и взаимодополнять, создавая целостный, хотя и многогранный, профессиональный образ.

Результаты и обсуждение

Рассматривая язык исключительно как инструмент самовыражения или коммуникации, мы игнорируем его динамичную природу, историю и социокультурные связи (Галичкина, 2021). В то время как Хомский рассматривает язык как внутренний когнитивный механизм и структурированную систему,

Хаймс подчеркивает его роль как социально ориентированного средства взаимодействия, способного создавать смысл в обществе. Язык, как социальная практика, действует как пространство, где формируется и поддерживается динамика власти и системы доминирования, и где жизненный опыт учащихся приобретает смысл, а учащиеся конструируют и трансформируют свою идентичность. Постструктуралистская теория рассматривает идентичность как изменчивую и непрерывно развивающуюся в разное время и в разных контекстах.

Дискуссии об идентичности при изучении второго языка в основном сосредоточены на идентичности учащегося и ее влиянии на овладение языком; однако критическая педагогика рассматривает учителей и учащихся как агентов трансформации, придавая ценность и значимость критическому педагогическому образованию (Раджендрам, 2022). За последние пару десятилетий изучение языка и исследования идентичности значительно расширились, и этот интерес не ограничивается социолингвистикой: все больше и больше исследований проводится по различным аспектам идентичности и ее взаимосвязи с другими переменными в изучении языка в прикладной лингвистике, анализе дискурса и, в частности, критическом анализе дискурса.

Идентичность, определяемая в течение жизни, люди создают свои личные биографии, и Гидденс (1991) рассматривает эти биографии или истории как источник идентичности или самоидентификации, по его словам, и он не согласен с аргументом о том, что индивидуальная идентичность проявляется в поведении и реакциях других людей. Чтобы поддерживать определенный нарратив, индивиды должны включать события из внешнего мира и организовывать их в непрерывный нарратив о себе. Что касается природы личных биографий, Гидденс утверждает, что они одновременно надежны и хрупки. Биография, которую люди рефлекторно хранят в своем сознании, – это всего лишь одна из возможных историй, повествующих о развитии личности с течением времени, и поэтому она хрупка. В то же время она надежна, поскольку способна противостоять напряжению и переменам во внешнем мире. В аналогичном ключе Бритцман подчеркивает ключевую роль, которую опыт играет в формировании идентичности, но предостерегает от того, чтобы рассматривать идентичность только как результат опыта.

Важной теоретической рамкой для понимания формирования профессиональной идентичности учителя является теория социального обучения Этьена Венгера, в которой идентичность понимается как формируемая через участие в сообществах практиков. Согласно этой теории, идентичность конструируется через три режима принадлежности: вовлечение — активное участие в совместной деятельности; согласование — координация своих действий с нормами и ценностями сообщества; воображение – способность представлять себя в рамках более широкого контекста и строить образы возможного будущего.

В контексте цифровой образовательной среды эти режимы приобретают новое содержание. Вовлечение будущего учителя в цифровое сообщество практиков может происходить через участие в онлайн-курсах, вебинарах, профессиональных форумах, совместное создание цифровых учебных материалов (Бабаян, 2022; Manegre, 2022). Согласование предполагает освоение цифровых норм профессионального сообщества – правил сетевого этикета, стандартов качества цифровых материалов, принципов использования искусственного интеллекта (Щукин, 2022; Махешвари, 2021). Воображение, возможно, самый важный режим для формирования идентичности в цифровой среде, включает способность будущего учителя представлять себя в новом цифровом контексте, строить образы того, каким может и должен быть «цифровой учитель иностранного языка».

Исследование формирования идентичности преподавателей в условиях перевёрнутого класса подтверждает важность этих трёх режимов (Мора-Пабло, 2023). Учителя, осваивавшие перевёрнутую модель, проходили через процесс согласования своих существующих идентичностей с требованиями новой модели, что требовало длительных и сознательных усилий. Исследователи отмечают, что учителям необходимо не только находить стратегии для лучшей интеграции сопротивляющихся студентов в перевёрнутую модель, но и преодолевать собственную тревогу, связанную с проверкой точности знаний, поскольку они переопределяют свою грамматическую идентичность с учётом новых подходов.

Ключевым механизмом формирования профессиональной идентичности является рефлексивность – способность учителя к осмыслению и переосмыслению собственного опыта в ответ на профессиональные вызовы (Кэрролл, 2023).

Исследование, проведённое на индонезийских учителях в рамках полностью онлайн-программы профессионального педагогического образования, также подтвердило важность рефлексивности для формирования гибридных идентичностей (Вольф, 2024). В условиях программы, опосредованной технологиями, учителя смогли не только развить технологико-педагогическую компетентность, но и сформировать новое понимание себя как «гибридных педагогов» – сочетающих традиционные роли с новыми цифровыми компетенциями, включая способность к исследовательским инициативам и цифровому лидерству в условиях ограниченных ресурсов.

Значимым вкладом в понимание формирования профессиональной идентичности в цифровой среде является исследование индонезийских учителей английского языка, обучавшихся в полностью онлайн-программе профессионального педагогического образования. Это исследование, проведённое в контексте индонезийской государственной стратегии технологически поддерживаемого обучения в рамках национальной программы сертификации, выявило, как технологически опосредованное обучение катализировало трансформацию идентичности учителей.

Несмотря на многочисленные научные конференции и семинары, посвященные лингвокультуре, которые были проведены, проблема взаимосвязи и взаимодействия культуры и языка по-прежнему остается актуальной в современной лингвистике. Как сказал американский лингвист и этнолог Эдуард Сепир, «У языка есть среда обитания. Люди, говорящие на нем, принадлежат к какой-либо расе (или к нескольким расам), то есть к такой группе человечества, которая по физическим свойствам отличается от других групп. Язык не существует вне социально унаследованного набора практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни».

В то же время культурное развитие народа способствует развитию его языка. Понятие культуры произошло от латинского cultura, первоначально было связано с трудовой деятельностью человека (обработка земли, возделывание почвы, сельскохозяйственные работы (агрокультура)). В дальнейшем оно трактовалось как совокупность навыков и умений, и область самобытного существования человека. Очевидно, что современное значение данной лексической единицы (культура, воспитанность, образование человека) связано с результатом человеческой деятельности.

Язык создает человеческое общение, помогает осмысливать реальность и воспринимать ее и себя в ней. В силу своих особенностей данное общественное явление считается необходимым условием развития и существования человеческого общества и не может существовать вне культуры его носителей. Однако есть еще один компонент, без которого невозможно представить коммуникацию, — мышление. Это связующее звено между культурой и языком. Ведь под влиянием окружающей культуры люди формируют свои мысли и выражают их на языке. В современной лингвистике появились такие термины, как межкультурная коммуникация и межкультурная компетенция, без которых невозможно изучение иностранного языка и культуры. Лексическая единица «концепт» стала использоваться очень часто и превратилась в основной термин межкультурной коммуникации.

Искусственный интеллект (ИИ) создаёт, пожалуй, наиболее фундаментальные вызовы для профессиональной идентичности учителя иностранного языка в цифровой среде. В отличие от предшествующих технологических инноваций, которые в основном заменяли или усиливали отдельные педагогические функции (например, поиск информации, проверка орфографии), технологии ИИ способны выполнять такие сложные педагогические задачи, как генерация учебных материалов, адаптированных к уровню учащихся, предоставление персонализированной обратной связи и даже оценка устной речи (Сысоев, 2020).

Как отмечается в исследовании, посвящённом синергии ИИ и перестройке идентичности учителей языка, «технологии ИИ – это отнюдь не простые инструменты, а активные агенты и катализаторы, которые формируют практику учителей в классе, педагогику и воспринимаемые идентичности». Исследователи подчёркивают, что «технологии ИИ могут даже создавать огромные

вызовы для (пере)конструкции идентичности учителя, особенно когда учителя борются с новыми ролями, обязанностями и ожиданиями в эпоху ИИ».

В исследовании иранских преподавателей EFL, проведённом с использованием феноменографического дизайна и методов совместной рефлексии, были выявлены шесть областей, в которых ИИ способствует (пере)конструированию идентичности учителей языка (Балакришнан, 2023). ИИ «вызвал трансформацию роли учителя», «запустил педагогическое согласование и развитие», «сделал языковое образование управляемым данными, персонализированным и совместным», «усилил профессиональный опыт и базу знаний учителей», «побудил учителей стать саморефлексивными практиками» и «сделал учителей технически подкованными в меняющемся мире».

Эти выводы имеют важное значение для подготовки будущих учителей. Если ИИ действительно трансформирует роль учителя, то педагогическое образование должно готовить будущих учителей не к сопротивлению этим изменениям, а к активному конструированию новых профессиональных идентичностей, соответствующих эпохе ИИ (Мур, 2022).

Одним из наиболее значительных изменений, привносимых ИИ, является возможность для учителей самостоятельно создавать учебные материалы, которые воспринимаются учащимися как аутентичные, хотя на самом деле сгенерированы ИИ – так называемые аутентизированные материалы. Это открытие создаёт новую педагогическую агентность для учителей, которые перестают быть просто потребителями готового контента и становятся его активными создателями.

Все большее число исследований изучает идентичность учителя языка (LTI) как новую область внимания в области развития учителей языка и подготовки учителей.

За последние пару десятилетий стало появляться больше исследований, которые исследуют LTI с разных точек зрения. Движущую силу всплеска исследований по предмету включали сдвиг в прикладной лингвистике, которая раньше рассматривала преподавателей языка как просто техников, к тому, кто осознал значительную роль, которую играет учитель в эффективности практики в классе. Развитие, которое привело к этому осознанию возможно, было растущей популярность исследований в классе. Благодаря исследованиям в классах прикладные лингвисты были убеждены, что классы являются сложными контекстами, где чрезмерно упрощенные причинно-следственные модели методологии преподавания оказались недостаточными. Исследования рассматривали убеждения учителей, познание, отношение и т.д., но стало очевидно, что это были только аспекты более масштабной конструкции, а именно идентичности учителя.

Обсуждения идентичности учителя языка, в частности, были и тесно связаны с исследованиями идентичности и идентичности учителя в целом. Аргумент о том, что идентичность является неунитарной, изменяющейся и находится в состоянии потока, а не унитарной, фиксированной и внутренне последовательной, был исследован прикладными лингвистами, чтобы получить более глубокое понимание LTI. Стало очевидно, что для того, чтобы понять изучение и преподавание языка, мы должны сначала понять учителей. Это требует понимания их идентичности – как той, которую они принимают, так и той, которую им навязывают – сформированной не только личными измерениями, но и профессиональными, культурными и политическими измерениями.

Кроме того, идентичность стало пониматься как зависящая от социально-культурного контекста, институциональной среды и собеседников. Контекст и социокультурные факторы играют большую роль в борьбе учителей за то, чтобы бросить вызов ожиданиям от них ролей и функций, а также идентичности, которые они стремятся построить для себя. Дальнейшее понимание заключалось в том, что люди формируют, поддерживают и обсуждают свою идентичность с помощью языка и дискурса. Идентичность учителей языка содержит различные аспекты. Они исполняются, формируются, обсуждаются и выражаются во взаимодействии с другими. На LTI влияют как социальные структуры, так и агентства, и агентства меняются и развиваются в течение исторических периодов и в различных социальных контекстах. Как и Нортон, Барселос подчеркивает важное влияние эмоций на строительство LTI. Она утверждает, что влияние таких эмоций, как надежда и желание, на LTI зависит от центральной сущности эмоции для учителей и от того, насколько тесно они связаны с этой эмоцией. «Мы есть то, во что верим, и наши убеждения составляют нашу идентичность». Мы строим нашу идентичность с помощью дискурса,

опираясь на исторически доступные ресурсы – те, которые наш личный опыт сделал доступными для нас.

С каждым опытом мы предоставляем нашу идентичность с обратной связью, чтобы направить ее траекторию. Поскольку LTI постоянно обсуждаются в социальных условиях, они описываются как идеологические.

Исследования по познанию учителей сыграли ключевую роль в признании и подчеркивании важности идентичности учителя как важнейшей концепции в академических исследованиях.

Социокультурные и постструктуралистские подходы предполагают, что идентичность множественна, меняется и находится в состоянии изменения, а не унитарная, фиксированная и внутренне согласованная. Идентичность как концепция, и, более конкретно, личность учителя динамично развивается с течением времени через непрерывные отношения с другими и взаимодействие с контекстом. Идентичность преподавателя языка строится и корректируется посредством взаимодействия с коллегами-педагогами, студентами и более широким сообществом. Зависимость идентичности от социально-культурного контекста, институциональной среды и собеседников требует подходов и методов преподавания языка, которые учитывают особенности учебного контекста и больше не принимают универсальную перспективу.

Заключение

Проведённое исследование показало, что формирование профессиональной идентичности будущего учителя иностранного языка в условиях цифровой образовательной среды представляет собой сложный, динамичный и многомерный процесс, в котором переплетаются когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты. Профессиональная идентичность учителя не является стабильной сущностью, которую можно «передать» в процессе формального обучения; она конструируется и переконструируется в процессе активного взаимодействия с цифровой средой, другими участниками образовательного процесса и, всё чаще, с технологиями искусственного интеллекта.

Список литературы

1. Бабаян И., Дургарян А. Планирование эффективного обучения на виртуальной платформе // International Journal of Innovative Technologies in Social Science. 2022.
2. Балакришнан К., Гопал Р., Аль-Саккаф А. Виртуальное обучение среди преподавателей ESL в школах Малайзии во время пандемии // AJELP: Азиатский журнал английского языка и педагогики. 2023.
3. Банате Л., Де Лос Сантос Х., Абрегана М., Фернандес Е. Пересечение онлайн и личной идентичности преподавателей: взгляд их студентов // European Journal of Arts, Humanities and Social Sciences. 2024.
4. Вольф Д., Кейн В. Вернуться к нормальной жизни? Постпандемические представления ESL-инструкторов о виртуальном обучении // TESOL and Technology Studies. 2024.
5. Галичкина Е. Лингвоантропологический подход к виртуальной идентичности // Актуальные вопросы филологии и педагогической лингвистики. 2021. С. 28-38.
6. Кэрролл Т., Натвелл Э., Кристи А., Беннетт М., Финкельштейн Н. Развитие идентичности преподавателей-стимулов через неформальное онлайн-образование в эпоху COVID-19 // Career and Technical Education Research. 2023.
7. Махешвари С., Джайн П., Лигон Б., Тхаммаситбун С. Двенадцать советов по созданию асинхронного обучения как части виртуального перехода учебной программы // MedEdPublish. 2021. Т. 10.
8. Мора-Пабло И., Гудвин Д. Конструирование идентичности во время экстренного дистанционного преподавания: размышления начинающих учителей // Mextesol Journal. 2023.
9. Мур С., Хонг Дж. Разработка виртуальной практики для подготовки учителей к онлайн-преподаванию // International Journal of Designs for Learning. 2022.

10. Раджендрам Ш., Бертон Дж., Вонг В. Онлайновые стратегии транслингвистики и мультилитературы для поддержки многоязычных учащихся K-12. Тексты идентичности, языковые ландшафты и фотоголос // TESOL Journal. 2022.
11. Рябова Е.В. Профессиональная идентичность учителя иностранного языка в условиях модернизации образования. Москва: Прометей, 2019. 180 с.
12. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика. Москва: Иностранный язык, 2020. 250 с.
13. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. Москва: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2018. 600 с.
14. Щукин А.Н. Методика преподавания иностранных языков: цифровые технологии в обучении. Санкт-Петербург: Златоуст, 2022. 312 с.
15. Manegre M., Sabiri K. A. Online language learning using virtual classrooms: an analysis of teacher perceptions // Computer Assisted Language Learning. 2022. Vol. 35. № 5-6. pp. 973-988.

Formation of the professional identity of a future foreign language teacher in a digital educational environment

Natalia A. Bodneva
PhD, Associate Professor of the Department Of Intercultural Communication, Linguodidactics, Pedagogical Technologies of Education And Upbringing
Pyatigorsk State University
Pyatigorsk, Russia
Bodneva.natalya@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Gennady A. Vorobyov
Doctor of Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of Information and Communication Technologies, Mathematics and Information Security
Pyatigorsk State University
Pyatigorsk, Russia
ido@pgu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Larisa I. Ermakova
Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Western European Languages and Cultures
Pyatigorsk State University
Pyatigorsk, Russia
miano@pgu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.02.2026
Accepted 19.03.2026
Published 30.04.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/o7550-4828-9902-h
EDN MBQRIA
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the theoretical and applied aspects of the formation of professional identity of future foreign language teachers in the context of digital transformation of education. The relevance of the research is due to the rapid digitalization of the educational process, the introduction of artificial intelligence technologies in teaching foreign languages, as well as the growing popularity of online and hybrid learning formats, which requires rethinking traditional ideas about the professional identity of a teacher. Traditional models of professional identity, formed in the context of face-to-face classroom teaching, are insufficient to describe and understand how future teachers construct and rebuild their professional identity in an environment where technology becomes not just a tool, but an active agent of the educational process. The purpose of the work is a systematic analysis of theoretical approaches to the formation of a future foreign language teacher's professional identity in a digital environment, identification of key factors influencing this process, and development of recommendations for the teacher education system.

Keywords

teacher's professional identity, foreign language, digital educational environment, identity formation.

References

1. Babayan I., Durgaryan A. Planning effective learning on a virtual platform // International Journal of Innovative Technologies in Social Science. 2022.
2. Balakrishnan K., Gopal R., Al-Sakkaf A. Virtual learning among ESL teachers in Malaysian schools during the pandemic // AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy. 2023.
3. Banate L., De Los Santos H., Abregana M., Fernandez E. The intersection of online and personal teacher identity: students' perspectives // European Journal of Arts, Humanities and Social Sciences. 2024.
4. Wolf D., Kane W. Back to normal? Post-pandemic perceptions of ESL instructors about virtual learning // TESOL and Technology Studies. 2024.
5. Galichkina E. A linguo-anthropological approach to virtual identity // Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics. 2021. P. 28-38.
6. Carroll T., Nuttall E., Christie A., Bennett M., Finkelstein N. Developing the identity of incentive instructors through informal online education in the COVID-19 era // Career and Technical Education Research. 2023.
7. Maheshwari S., Jain P., Ligon B., Thammasitboon S. Twelve tips for creating asynchronous learning as part of a virtual curriculum transition // MedEdPublish. 2021. Vol. 10.
8. Mora-Pablo I., Goodwin D. Identity construction during emergency remote teaching: reflections of novice teachers // Mextesol Journal. 2023.
9. Moore S., Hong J. Designing a virtual practicum to prepare teachers for online teaching // International Journal of Designs for Learning. 2022.
10. Rajendram Sh., Burton J., Wong W. Online translanguaging and multiliteracies strategies to support multilingual K-12 learners. Identity texts, linguistic landscapes and photovoice // TESOL Journal. 2022.
11. Ryabova E.V. Professional identity of a foreign language teacher in the context of education modernization. Moscow: Prometheus, 2019. 180 p.
12. Sysoev P.V. Information and communication technologies in foreign language teaching: theory and practice. Moscow: Inostranny yazyk, 2020. 250 p.
13. Schneider L.B. Professional identity: theory, experiment, training. Moscow: MPSI Publishing House; Voronezh: MODEK, 2018. 600 p.
14. Shchukin A.N. Methods of teaching foreign languages: digital technologies in teaching. Saint Petersburg: Zlatoust, 2022. 312 p.
15. Manegre M., Sabiri K. A. Online language learning using virtual classrooms: an analysis of teacher perceptions // Computer Assisted Language Learning. 2022. Vol. 35. № 5-6. pp. 973-988.

Институализация школьных музеев в условиях развития патриотического воспитания на современном этапе

Елена Сергеевна Слесаренко
Специалист-эксперт
Волгоградский государственный социально-педагогический университет
Волгоград, Россия
lenavol@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 11.02.2026
Принята 21.03.2026
Опубликована 30.04.2026

УДК 37.013
DOI 10.25726/g2381-7856-1469-x
EDN LYBYLF
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается современный этап развития музеев в образовательных организациях/школьных музеев. Автор опирается на историко-педагогический анализ процесса становления школьных музеев и делает акцент на высоком потенциале музейной педагогики в патриотическом воспитании детей и молодежи в период с 2003 года по настоящее время, когда начала активно формироваться нормативно-правовая база, определяющая требования для получения образовательными организациями официального статуса школьного музея. Дано определение понятия «институализация» и выделены этапы этого процесса применительно к школьным музеям в начале XXI века, проведен анализ критериев и подходов. В рамках институализации школьных музеев автором выделен процесс паспортизации, выступающий как негативным, так и позитивным фактором, влияющим на работу школьных музеев. На основе требований к паспортизации (наличие: приказа о создании музея образовательной организации; актива из числа обучающихся и педагогов; инвентарной книги, в которой зарегистрированы музейные предметы; помещения и оборудования для хранения и экспонирования музейных предметов; оформленной музейной экспозиции; положения о музее и программы развития, утверждённых в образовательной организации) разработан диагностический инструментарий. Приведены результаты опроса руководителей школьных музеев, учителей и классных руководителей о требованиях к паспортизации школьных музеев. Автор приводит результаты опроса, которые показали, что: процедура паспортизации воспринимается педагогами как излишне бюрократизированная (61,4%); идея введения элементов самооценки рассматривается как оптимальная (73,7%); количество предметов, составляющих фонд музея, не должно быть жестким и единственным критерием для присвоения статуса музея (56,4% против); перечень профилей музеев в целом достаточен (82,4%), но требует актуализации; положение должно минимизировать формальные требования, а срока перепаспортизации необходимо увеличить до 7 лет, чтобы дать руководителям больше времени на реальную работу с детьми. По итогам опроса автором определены проблемные позиции и направления оптимизации процесса в обретении школьным музеем официального статуса (институализации).

Ключевые слова

школьный музей, патриотическое воспитание, паспортизация, иституализация.

Введение

Одним из перспективных направлений современного этапа развития патриотического воспитания детей и молодежи можно назвать развитие музейной педагогики вообще и школьных музеев, частности. Школьные музеи, особенно музеи военно-исторической направленности в настоящее время переживают очередной бум, как это уже было в середине 60-х годов, когда к 20-летию победы в Великой Отечественной войне в СССР при поддержке государства и ветеранов при образовательных организациях начали создаваться музеи и залы Боевой Славы. Связано это, во-первых, с акцентуацией на патриотическое воспитание и выделением музейной педагогики в пул особо эффективных средств в этом направлении работы. Во-вторых, с началом Специальной военной операции возникла необходимость увековечивания памяти героев-современников. По инициативе самих школьников и педагогов в школе начали открываться посвященные участникам СВО, учившимся в данной образовательной организации, мемориальная доска, «Парта Героя», музейный уголок, тематическая экспозиция. Экспозиции школьных музеев, посвященные событиям и героям Великой Отечественной войны, стали дополняться современными предметами и документами об СВО. Параллельно уже существующие музеи и школьные музеи, созданные в рамках рекомендаций и писем Минпроса РФ, в целях приобретения официального статуса, инициировали процесс институализации, который помимо создания необходимых локальных актов, оформления помещения, назначения руководителя и ответственно требует прохождения процедуры паспортизации.

Материалы и методы исследования

В целях поиска путей для оптимизации процесса институализации школьного музея осуществлено исследование, которое включало в себя анализ теоретической литературы и нормативно-правовой базы в сфере музейной педагогики, а также эмпирическое исследование – проведение опроса среди педагогов, погруженных в работу школьных музеев.

Школьные музеи или музеи образовательных организаций, как отмечает В.П. Голованов «представляют феномен отечественной культуры и образования, важнейшее средство дополнительного образования детей. Во многом именно школьными музеями образовательных организаций решается проблема сохранения исторической памяти и преемственности поколений. Музеи занимают важное место в процессе трансляции духовных ценностей, символов и образов в сознание детей, интегрируя в себе феномен, как отечественной культуры, так и образования, а также осуществляя формы дополнительного образования и внешкольного воспитания» (Голованов, 2025).

В педагогике понятие институализации (или институционализации) чаще всего рассматривается в контексте закрепления новых педагогических явлений, инноваций или формирования устойчивых образовательных практик. Анализ научной литературы позволяет выделить несколько ключевых определений. В контексте инновационных процессов «Понятие «институционализация инноваций» стало научно обоснованным и введено в категориальный аппарат педагогики» (Введенский, 2005; Веснина, 2011; Юсуфбекова, 1991; Лукашонок, 2012). Авторы рассматривают этот процесс как закрепление инновации в качестве новой нормы деятельности, изменение характера труда педагогов и появление новых структур в образовательной организации. Школьный музей – это структурное подразделение образовательной организации, выполняющее образовательную, развивающую, воспитывающую и культурно-просветительскую функции.

Также для нашего исследования актуален подход, описанный социологами, где институализация включает этапы институции:

- формирование устойчивых ролевых матриц, например, «учитель-ученик»;
- легитимация – общественное признание и правовое закрепление (Добреньков, 2003; Лукашонок, 2012).

В музее образовательной организации при неформальном подходе формируются устойчивые матрицы: «руководитель школьного музея – обучающийся»; «руководитель школьного музея – музейный актив»; «музейный актив – обучающийся» и т.д. Более того, при системной работе школьного музея и

его актива музейные экспозиции и активности, предметы и артефакты выходят за границы образовательной организации и стремятся к общественному признанию и официальному статусу.

Исследование показало, что наибольшим потенциалом в патриотическом воспитании обладают школьные музеи военно-исторической, героико-патриотической и краеведческой направленности. Особое место среди школьных музеев этих направлений занимают музеи, посвященные героям специальной военной операции (СВО). Они, как правило, открываются в образовательных организациях или населенном пункте по месту рождения/учебы. Такой подход к организации школьного музея позволяет создать благоприятные условия для воспитания патриотических чувств у детей и молодежи, включить их в процесс сохранения исторической памяти, сформировать ценностное отношение к значимым историческим событиям и выдающимся персоналиям.

Процессу современного этапа развития музейной педагогики предшествовал более, чем столетний этап, когда формировались цели, задачи, содержание и методы работы с детьми на основе артефактов и музейных экспонатов. Следует отметить, что «с распадом Советского Союза школьные музеи не прекратили своего существования, многие из них продолжали выполнять просветительскую, образовательную и воспитательную функции, благодаря энтузиазму педагогов – руководителей школьных музеев, школьников и их родителей. Особую роль играли ветераны Великой Отечественной войны, которые поддерживали музеи боевой славы, созданные при школе, и активно осуществляли военно-патриотическую работу на базе школьных музеев» (Слесаренко, 2024).

К началу XXI века, преодолев кризисные явления, школьные музеи пришли с колоссальным опытом и новыми задачи, которые определяются в соответствии с современной социокультурной, социально-экономической и идейно-политической ситуацией. Ведущими факторами перезагрузки школьных музеев на современном этапе можно назвать такие как:

– уточнение ценностей-целей, фиксирующее в процессе постановки цели ориентацию на традиционные российские духовно-нравственные ценности;

– определение в качестве ценностей-средств исторического просвещения, включающего наряду с отечественной историей историю родного края, преемственность исторической правды о героях Великой Отечественной войны с сохранением памяти о героях современности;

– включение в педагогический арсенал цифровых технологий, применение электронных платформ, создание инсталляций и реконструкций на основе предметов и экспонатов школьного музея;

– писк новых подходов к институализации школьных музеев, разработка современной нормативно-правовой базы (паспортизация, положения, методические рекомендации);

– выход школьного музея за рамки образовательной организации и создание интерактивного пространства, объединяющего все субъекты музейно-образовательного сообщества: руководители школьного музея, школьные музейные активы, родительская общественность, представители ветеранских организаций и др.

В процессе институализации школьных музеев в последнюю четверть века нами выделено три этапа:

I. 2003-2019 годы – развитие нормативно-правовой базы и получение образовательными организациями официального статуса школьного музея. Разработка примерного положения о музее образовательного учреждения (школьного музея), поиск аксиологических оснований и новых форматов воспитания патриотизма детей и молодежи средствами музейной педагогики в рамках государственных программ патриотического воспитания.

II. 2019-2022 годы – создание единого пространства и педагогического сообщества школьных музеев. Консолидация деятельности школьных музеев вокруг детского центра «Школьный музей Победы», призванного объединить школьные музеи страны в единое пространство патриотического воспитания детей и молодежи России.

III. 2022 год – настоящее время – повышение роли школьного музея в патриотическом воспитании, как традиционной российской духовно-нравственной ценности, в том числе в условиях Специальной военной операции, утверждение типового положения о музее образовательной организации.

Письмо Министерства образования Российской Федерации от 12 марта 2003 г. № 28-51-181/16 «О деятельности музеев образовательных учреждений» открыло новый этап в развитии школьного музея. В нем Минобразование России рассматривает музеи образовательных учреждений как «...эффективное средство духовно-нравственного, патриотического и гражданского воспитания детей и молодежи...» (Письмо Министерства образования и науки, 2003). Согласно этому письму, в России уже насчитывалось около 5-ти тыс. школьных музеев: 2060 исторических, 1390 военно-исторических и 106 комплексных краеведческих. Данное письмо учитывало только музеи образовательных организаций, получивших статус. Здесь не учитывались многочисленные выставки, уголки и тематические экспозиции.

Результаты и обсуждение

С 2021 года в соответствии с требованиями Положения о паспортизации школьных музеев Российской Федерации начался системный процесс официального оформления. Согласно положению, после регистрации школьные музеи получали номерное свидетельство установленного образца. На сайте Федерального центра дополнительного образования и организации отдыха и оздоровления детей загружаются материалы на страничку школьного музея. Позитивным моментом следует отметить, во-первых, выявление в фондах зарегистрированных школьных музеев экспонатом и документов, представляющих научную и историческую ценность; во-вторых, начали крепнуть связи с государственными музеями и архивами.

Вместе с тем, результаты введения паспортизация требуют анализа и исследования удовлетворенности непосредственных участников этого процесса – школьных музеев, интересы которых представляют педагоги и школьники. В связи с этим, была проведена диагностика, в которой приняли участие 730 человек из 65 регионов России. Наибольшее количество участников из Челябинской области (19,1%), Республики Башкортостан (17%) и Тверской области (11,5%). Подавляющее большинство участников женщины (92,5%), в возрасте от 51 года и старше (63,2%). Целевая аудитория: учителя-предметники (преимущественно истории), педагоги-организаторы, заместители директоров по воспитательной работе и руководители музеев.

На вопрос об определении понятия «музей образовательной организации» 67,9 % респондентов сошлись во мнении, что данный тип музея ориентирован на воспитательную деятельность. Расхождение было только в том, что 49,1% из них называют это структурным подразделением образовательной организации, а 18,8% – формой организации деятельности. 27,5% респондентов не связали музей образовательной организации с воспитательной деятельностью (рис. 1).



Рисунок 1. Определение понятия «музей образовательной организации»

На вопрос о критериях, по которым музею образовательной организации следует присваивать официальный статус, самыми популярными были следующие ответы: 1) наличие отдельного помещения, материально-технической базы (72,3%); 2) наличие утвержденного положения, нормативной базы (56,5); 3) регулярная образовательная деятельность (55%). И хотя количество подлинных предметов важно, но, по мнению 51,4% респондентов, не является абсолютным приоритетом. 42,2% респондентов указали наличие актива школьного музея (рис. 2).



Рисунок 2. Критерии для категории «музей образовательной организации»

Более половины респондентов (56,4%) считают, что для статуса «школьный музей» количество подлинных предметов не должно быть жестким и единственным критерием. Это подтверждает тезис о приоритете образовательной функции и качества фондов над формальным числовым показателем. Для многих важнее наличие зарегистрированного фонда и его использование в работе, чем конкретная цифра.

Более 60% респондентов считают процедуру паспортизации излишне бюрократизированной, что указывает на высокую административную нагрузку на руководителей музеев (учителей), которые выполняют эту работу в дополнение к своим основным обязанностям (рис.3).



Рисунок 3. Бюрократизированность процедуры паспортизации

Основной сложностью для руководителей школьных музеев является сбор и оформление пакета документов из-за его сложности и отсутствия простых, понятных инструкций и стабильной цифровой платформы (60,8%). Также педагоги отметили сложности в части получения приглашения и регистрации на портале (24,7%); заполнения учётной карточки (24,6%); согласования с региональной комиссией (23,6%); осмотра музея муниципальной комиссией (19,8%) (рис. 4).

В свободных ответах педагоги отметили, что наиболее трудоемким является именно начальный этап подготовки и сбора документов, что коррелирует с ответами на предыдущий вопрос о бюрократизации. Многие жалуются на частую смену федеральных кураторов, неработающие порталы, потерю данных и отсутствие единой федеральной базы. Из-за передачи паспортизации в регионы, свидетельства и номера стали разными, что создает путаницу. Являясь учителями, руководители музеев физически не успевают заниматься сбором объемного пакета документов.



Рисунок 4. Трудности при паспортизации

Взамен осмотра школьного музея муниципальной комиссией руководители активно поддержали введение элементов самооценки. Огромная поддержка инициативы по заполнению Карты школьного музея (почти 3/4 опрошенных) – ответ на бюрократию и готовность к более доверительным и менее затратным по времени процедурам. При этом респонденты разумно настаивают на сохранении элементов контроля для предотвращения злоупотреблений (рис. 5).



Рисунок 5. Введение элементов самооценки вместо выездной проверки

За последнее десятилетие наметился значительный рост иных музейных формирований на базе образовательных организаций: музейный, уголок, музейная комната, зал воинской/ трудовой /боевой славы и пр. Более половины (55%) респондентов поддерживают идею паспортизации данных музейных форм, но с одним условием, если они реально функционируют и используются в образовательном процессе (рис. 6). Это говорит о желании упорядочить все формы музейной деятельности в школах, но без создания лишних барьеров для тех, где ведется активная работа.



Рисунок 6. Паспортизация всех формирований музейного типа

Сегодня популярными становятся музейные образовательно-просветительские комплексы, создаваемые на базе одной или нескольких образовательных организаций. Респондентами практически единодушно высоко были оценены такие критерии для объединения в комплекс как: наличие единого положения (устава) о музейном комплексе (83,4%); общего координирующего органа (совета музеев) (54,1%), единого руководителя (42,1%) и единой учетной политики, общей инвентарной книги (40%). Треть респондентов выделили общую тематическую направленность 30,9%) и единое помещение (29,7%). Таким образом, для успешного объединения респонденты считают главным нормативное единство (единое положение) и наличие управленческого ядра (координирующий орган или единый

руководитель). Единое помещение или общая тематика оказались наименее важными критериями, что подтверждает гибкость восприятия такого комплекса.

В ходе оценки перечня профилей школьных музеев большинство респондентов сошлись во мнении, что он достаточен (82,4%). 10,8% вообще оценили его как избыточный. И только 3,3% сочли недостаточным. Несмотря на высокую оценку «достаточности», в комментариях прозвучали важные уточнения. Главное замечание – отсутствие профиля «историко-краеведческий», который был привычен и широко использовался ранее. Также предлагалось добавить цифровой/виртуальный профиль, спортивный, театральный, мемориальный и дать возможность образовательной организации формулировать профиль самостоятельно. В целом перечень профилей школьных музеев одобряют, но он требует небольшой, но важной доработки и актуализации с учетом современных реалий (цифровые музеи) и существующей практики (историко-краеведческий профиль).

В вопросе сроков перепаспортизации мнения разделились практически поровну, но с перевесом в сторону увеличения срока. Существующий 5-летний срок не является идеальным для значительной части респондентов. Почти столько же, сколько считают его оптимальным, хотели бы его увеличить до 7 лет, чтобы снизить бюрократическую нагрузку, которая и так воспринимается как чрезмерная (рис. 7).



Рисунок 7. Срок перепаспортизации (5 лет)

Заключение

Основная функция школьного музея, по мнению респондентов, образовательная и воспитательная. В основу нормативного документа, регулирующего работу данной структуры необходимо включить понимание того, что это активный инструмент педагогической деятельности, базирующийся на фонде подлинных предметов. Паспортизация школьного музея, воспринимая большинством респондентов как излишне бюрократизированная и отнимающая много времени и сил процедура, должна быть пересмотрена в сторону сокращения перечня требуемых документов, к которым необходимо разработать четкие шаблоны и инструкции. Требуется создание единой, стабильной и понятной федеральной цифровой платформы для подачи заявок, учета и отслеживания статуса паспортизации.

Введение карты самооценки и увеличение срока перепаспортизации с 5 до 7 лет могут стать фактором снижения бюрократической нагрузки, и освободит время на реальную работу с детьми. Количество подлинных предметов не должно быть жестким и единственным критерием для присвоения статуса музея. Важнее наличие зарегистрированного фонда и его активное использование. Перечень профилей музеев требует актуализации и конкретизации: вернуть привычный профиль «историко-краеведческий» и добавить новые, например, «цифровой/виртуальный». Учитывая, что руководители музеев часто выполняют эту работу как дополнительную нагрузку, любое новое Положение должно

минимизировать формальные требования. В идеале, на уровне региона или муниципалитета, следует рассмотреть вопросы стимулирования этой деятельности.

Подводя итог, отметим: такое пристальное внимание паспортизации школьных музеев обусловлено потребностью не только сохранить этот формат педагогической деятельности, но и поднять его на более высокий и современный уровень, потому что, как пишет С.В. Куликова, «во-первых, школьный музей – мощный ресурс развития духовно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания обучающихся; во-вторых, музейная педагогика обладает огромным потенциалом в развитии практических навыков, необходимых для включения детей в общественно полезную деятельность, а также реализации мероприятий по противодействию и распространению деструктивной идеологии, в том числе в цифровой среде» (Куликова, 2025).

Список литературы

1. Введенский В.Н. Институализация как методологическая основа развития социального имиджа педагогической профессии // Человек и образование. 2005. № 1. С. 20-22.
2. Веснина Л.В. Институализация инноваций в педагогической науке и практике // Теория и практика общественного развития. 2011. № 8. С. 128-130.
3. Голованов В.П., Слесаренко Е.С. Школьный музей Победы как воспитательное пространство сохранения исторической памяти юных россиян // Педагогика: история, перспективы. 2025. Т. 8. № 2. С. 51-71.
4. Добреньков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. Москва: Инфра-М, 2003. 381 с.
5. Куликова С.В., Слесаренко Е.С. Теоретические основы исследования школьных музеев военно-патриотической направленности в России // Актуальность историко-педагогического просвещения для развития отечественной педагогики и системы российского образования: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVIII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО (25-27 сентября 2025 г., Иваново). Иваново: Редакционно-издательский центр ГАУ ДПО ВГАПО, 2025. С. 97-104.
6. Лукашонок И.В. Социологические исследования процессов институционализации // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 3. С. 62-66.
7. Методические рекомендации по созданию в музеях образовательных организаций разделов, посвященных участникам специальной военной операции и использованию артефактов из зоны Специальной военной операции, утвержденные Министерством просвещения Российской Федерации 30.08.2023 г. // garant.ru. 2023.
8. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 12 марта 2003 г. № 28-51-181/16 «О деятельности музеев образовательных учреждений» // garant.ru. 2023.
9. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 09.07.2020 г. № 06-735 «О направлении методических рекомендаций» (с Методическими рекомендациями о создании и функционировании структурных подразделений образовательных организаций, выполняющих учебно-воспитательные функции музейными средствами) // garant.ru. 2020.
10. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 20.02.2023 г. № 06-278 «О направлении методических рекомендаций» (с Методическими рекомендациями по созданию в музеях образовательных организаций разделов, посвященных участникам специальной военной операции).
11. Положение о паспортизации школьных музеев Российской Федерации, утвержденное приказом ФГБОУ ДО «Федеральный центр дополнительного образования и организации отдыха и оздоровления детей» от 29.04.2021 г. № 9-ОД // garant.ru. 2021.
12. Слесаренко Е.С. Школьный музей: история и современные тенденции развития // Национальное единство и региональное многообразие историко-педагогических интерпретаций прошлого и настоящего в развитии педагогической науки, системы образования и семьи: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVII сессии Научного совета по

проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО (26-28 сентября 2024 г., Калуга). Калуга: Волгоградская государственная академия последипломного образования, 2024. С. 206-212.

13. Слесаренко Е.С. Воспитание историей // Народное образование. 2025. № 5 (1516). С. 125-134.

14. Типовое положение о музее образовательной организации, утвержденное ФГБОУ ДО ФЦДО от 31.08.2023 г. № 6 // docs.ede.gov.ru. 2023.

15. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. Москва: ЦСПО РСФСР, 1991. 91 с.

Institutionalization of school museums in the context of patriotic education development at the present stage

Elena S. Slesarenko
Specialist Expert
Volgograd State Socio-Pedagogical University
Volgograd, Russia
lenavol@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 11.02.2026
Accepted 21.03.2026
Published 30.04.2026

UDC 37.013
DOI 10.25726/g2381-7856-1469-x
EDN LYBYLF
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 current stage of development of museums in educational organizations / school museums. The author draws on a historical and pedagogical analysis of the formation process of school museums and emphasizes the high potential of museum pedagogy in the patriotic education of children and youth from 2003 to the present, when the regulatory framework defining the requirements for educational organizations to obtain the official status of a school museum began to actively take shape. A definition of the concept of «institutionalization» is provided, and the stages of this process as applied to school museums in the early 21st century are identified, along with an analysis of criteria and approaches. Within the framework of the institutionalization of school museums, the author highlights the certification (registration) process, which acts as both a negative and a positive factor influencing the work of school museums. Based on the certification requirements (presence of: an order establishing the museum in the educational organization; an active group of students and teachers; an inventory book in which museum items are registered; premises and equipment for storing and exhibiting museum items; a completed museum exhibition; a museum charter and a development program approved by the educational organization), diagnostic tools have been developed. The results of a survey of school museum directors, teachers, and homeroom teachers on the requirements for school museum certification are presented. The author presents survey results showing that: the certification procedure is perceived by educators as excessively bureaucratic (61,4%); the idea of introducing self-assessment elements is considered optimal (73,7%); the number of items constituting the museum's collection should not be a rigid and sole criterion for granting museum status (56,4% against); the list of museum profiles is generally sufficient

(82,4%) but requires updating; the regulations should minimize formal requirements, and the recertification period should be extended to 7 years to give directors more time for actual work with children. Based on the survey results, the author identifies problematic issues and directions for optimizing the process of a school museum obtaining official status (institutionalization).

Keywords
school museum, patriotic education, certification, institutionalization.

References

1. Vvedensky V.N. Institutionalization as a methodological basis for the development of the social image of the teaching profession // Man and Education. 2005. № 1. pp. 20-22.
2. Vesnina L.V. Institutionalization of Innovations in Pedagogical Science and Practice // Theory and Practice of Social Development. 2011. № 8. pp. 128-130.
3. Golovanov V.P., Slesarenko E.S. The School Museum of Victory as an Educational Space for Preserving the Historical Memory of Young Russians // Pedagogy: History, Prospects. 2025. Vol. 8. № 2. pp. 51-71.
4. Dobrenkov V.I., Nechaev V.Ya. Society and Education. Moscow: Infra-M, 2003. 381 p.
5. Kulikova S.V., Slesarenko E.S. Theoretical Foundations of Research on Military-Patriotic School Museums in Russia // Relevance of Historical and Pedagogical Education for the Development of Russian Pedagogy and the Russian Education System: Collection of Scientific Papers of the International Scientific and Practical Conference – XXXVIII Session of the Scientific Council on the History of Education and Pedagogical Science at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education (September 25-27, 2025, Ivanovo). Ivanovo: Editorial and Publishing Center of the State Autonomous Institution for Continuing Education of the All-Russian State Academy of Public Administration, 2025. pp. 97-104.
6. Lukashonok I.V. Sociological studies of institutionalization processes // Northern (Arctic) Federal University Bulletin. Series: Humanities and Social Sciences. 2012. № 3. pp. 62-66.
7. Methodological recommendations for creating sections dedicated to participants of the special military operation and the use of artifacts from the Special Military Operation zone in the museums of educational organizations, approved by the Ministry of Education of the Russian Federation on August 30, 2023 // garant.ru. 2023.
8. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated March 12, 2003 № 28-51-181/16 «On the activities of museums of educational institutions» // garant.ru. 2023.
9. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 07.09.2020 № 06-735 «On the direction of methodological recommendations» (with Methodological recommendations on creation and functioning of structural divisions of educational organizations performing educational functions with museum funds) // garant.ru 2020.
10. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 02.20.2023 № 06-278 «On the direction of methodological recommendations» (with Methodological recommendations on the creation of sections in museums of educational organizations dedicated to participants in a special military operation).
11. Regulations on the certification of school museums of the Russian Federation, approved by the order of the Federal State Budgetary Educational Institution DO «Federal Center for Additional Education and Recreation and Recreation for Children» dated 04.29.2021 № 9-OD // garant.ru. 2021.12.
12. Slesarenko E.S. School museum: history and modern development trends // National unity and regional diversity of historical-pedagogical interpretations of the past and present in the development of pedagogical science, the education system and the family: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference – XXXVII session of the Scientific Council on the History of Education and Pedagogical Science at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education (September 26-28, 2024, Kaluga). Kaluga: Volgograd State Academy of Postgraduate Education, 2024. pp. 206-212.

13. Slesarenko E.S. Education by History // Public Education. 2025. № 5 (1516). pp. 125-134.
14. The Model Regulations on the Museum of an Educational Organization, approved by the Federal State Budgetary Educational Institution of Additional Education Federal Center for Educational Incentives dated August 31, 2023 № 6 // docs.ede.gov.ru. 2023.
15. Yusufbekova, N.R. General Principles of Pedagogical Innovation: Experience in Developing the Theory of Innovative Processes in Education. Moscow: TsSPO RSFSR, 1991. 98 p.

Формирование клиентоориентированности у студентов – будущих специалистов гостиничного сервиса

Елена Петровна Борнеман
Доцент кафедры Туризм, гостиничный и ресторанный сервис
Уфимский государственный нефтяной технический университет
Уфа, Россия
borneman@ugntu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Андрей Викторович Дорофеев
Доктор педагогических наук, профессор
Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II
Санкт-Петербург, Россия
dorofeev@spmi.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.02.2026
Принята 18.03.2026
Опубликована 30.04.2026

УДК 37.047
DOI 10.25726/k6656-3182-4408-z
EDN MFKSOM
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается роль клиентоориентированности персонала во взаимосвязи с коммерческой эффективностью и конкурентоустойчивостью гостиничного предприятия. Принимая во внимание закономерности развития и эволюции гостиничного бизнеса, определяются актуальные запросы профессионального сообщества на качество потенциала начинающих специалистов и формируются текущие педагогические задачи. Проводится анализ различных подходов к пониманию клиентоориентированности. Понятийный аппарат дополняется уточнениями терминов «клиентоориентированный сервис», «клиентоориентированное предприятие» и «клиентоориентированный персонал», что составляет теоретическую значимость исследования. Обосновывается актуальность формирования и развития такой компетенции как клиентоориентированность у студентов – будущих специалистов гостиничного сервиса. На основе анализа исследований в области клиентоориентированного подхода к производственной деятельности предприятий, выделяются его ключевые компоненты и предлагаются практические формы и методы организации обучающего процесса для их развития. Практическая часть описывает опыт реализации дисциплины «Клиентоориентированные технологии и качество сервиса» в Уфимском государственном нефтяном техническом университете на базе кафедры «Туризм, гостиничный и ресторанный сервис». Результаты представлены в форме итоговых данных, отражающих динамику развития ключевых компонентов клиентоориентированности у студентов. Выводом настоящего исследования становится обоснованная необходимость системного подхода и дальнейшего изучения форм и методов подготовки студентов – будущих специалистов гостиничного сервиса средствами личностно-ориентированных технологий.

Ключевые слова

клиентоориентированность, гостиничный сервис, качество обслуживания, клиентский опыт, профессиональные компетенции, профессионально-значимые качества личности.

Введение

За последние два столетия гостиничный бизнес претерпел значительные изменения в подходах и понимании сущности понятия «сервис». Начиная с внедрения технических и технологических достижений прогресса в гостиничный сервис с начала 20-го века теоретиками и практиками гостиничного дела была проведена большая работа в исследовании и поиске наиболее эффективных способов организации гостиничного бизнеса. Сегодня большинство специалистов сходятся во мнении, что секрет успеха современного гостиничного предприятия кроется в понимании и уважение своего потребителя. Такие понятия как «клиентоориентированность», «клиентоцентричность» становятся миссией, корпоративной философией, целевой установкой большинства гостиниц и аналогичных средств размещения. В свою очередь, возникает новая педагогическая задача для преподавательского состава учебных заведений по формированию клиентоориентированных компетенций у студентов – будущих специалистов гостиничного сервиса.

Целью настоящего исследования стал поиск методов и инструментов, способствующих формированию и развитию клиентоориентированности студентов – будущих специалистов гостиничного сервиса в вузе.

Материалы и методы исследования

Методами исследования были определены теоретические (анализ, обобщение и дедукция) и эмпирические (наблюдение, сравнение, измерение) методы. Методологическую основу составили общие положения компетентностного подхода, личностно-ориентированного обучения, теоретические аспекты концепций подготовки конкурентоспособного специалиста и развития профессионально значимых качеств личности.

Результаты и обсуждение

Клиентоориентированный подход к оказанию услуг проделал длинный путь, начиная с древнего мира, когда взаимоотношения между поставщиком услуг (придорожные таверны, харчевни и т.п.) и потребителем строились по иерархическому принципу. Затем в средние века клиентелизм трансформировался, приобрел некоторые новые формы, но, в целом, не утратил признаков социального неравенства. Промышленная революция XVIII-XIX веков сфокусировала свою производственную модель на обеспечении потребителя широким спектром стандартизированных продуктов, уделяя мало внимания предпочтениям своего потребителя. Первые исследования потребительского спроса в конце пятидесятых годов 20-го столетия инициировали новую тенденцию в производственных подходах – учет интересов и пожеланий покупателя. И, наконец, в девяностые годы прошлого столетия начался процесс формирования клиентоориентированного маркетинга, когда исследования ожиданий потребителя стало самодостаточной целью производителя. С начала XXI века и по настоящее время этот процесс неизменно эволюционирует, дополняясь эмоциональной составляющей и все больше смещая фокус внимания от продукта к человеку (Гулакова, 2021; Конова, 2018).

Клиентоориентированный подход к оказанию гостиничных услуг сегодня – это комплексная работа по созданию позитивного опыта потребителя, где результат предвосхитил или превысил ожидания гостя, начиная с материально-технического оснащения жилых и общественных помещений, разумной эргономики пространств до эмоциональной окраски и чувств, оставшихся после пребывания в отеле.

Наиболее существенный вклад в определение понятия «клиентоориентированность» внесли А.К. Коли и Б. Дж. Яворски в 1990 году, трактуя его как «деятельность по изучению текущих и будущих потребностей клиентов и факторов, влияющих на них, распространению полученных знаний внутри компании и участию сотрудников всех отделов удовлетворении нужд потребителей» (Kohli, 1990). Дж.С.

Нарвер и С.Ф. Слейтер, говоря о рыночной ориентации, выделили ориентацию на клиента как «создание ценности для потребителя, включая её текущее состояние и будущее развитие с учётом внутренних изменений компании и динамики рынка» (Narver, 1990) Несколько позже, в 1993-м году, Р. Дешпанде, Дж.Фарли и Дж.Ф. Вебстер предложили подход к пониманию клиентоориентированности как самостоятельного понятия и разработали 9-ти фактурную шкалу измерения клиентоориентированности компаний в разных странах мира. Согласно их концепции, «клиентоориентированность – это набор убеждений, которые ставят интересы потребителей на первое место, не исключая интересов владельцев компании, менеджеров и работников, для развития прибыльной кампании в долгосрочной перспективе» (Deshpandé, 1993).

Многие исследователи сходятся во мнении, что клиентоориентированность является ключевым показателем качества услуг, что, в свою очередь, повышает коммерческую эффективность и конкурентоспособность предприятия на рынке. Так, О.В. Гулакова (Гулакова, 2023) и В.А. Ребязина (Ребязина, 2023), исследуя специфику клиентоориентированности российских компаний, выделяют некоторые особенности, которые во многом ограничивают успешное построение клиентоориентированного сервиса: неоднозначность мнений о взаимосвязи клиентоориентированности и результативности компании, неспособность компании к адекватной оценке своей клиентоориентированности, разночтение в трактовке клиентоориентированности среди компаний и др. В.В. Груздева выделяет клиентоориентированный подход как ключевой фактор повышения качества услуг (Груздева, 2022). А одним из сдерживающих условий определяется недостаточная компетентность персонала в вопросах понимания потребностей клиентов. О.В. Гулакова, систематизируя научные знания о клиентском сервисе за последние четыре десятка лет, предлагает концептуальную модель взаимосвязей клиентоориентированности в компании (Гулакова, 2023). Особое место в понимании роли клиентоориентированности занимают исследования в области конкурентоспособности и конкурентоустойчивости предприятий. Так, З.Р. Абдрахманова (Абдрахманова, 2024), А.Д. Акопян (Акопян, 2020), Ю.С. Клюева (Клюева, 2018), Т.Ю. Ширяева (Ширяева, 2019), отмечают важность и высокий вклад клиентоориентированного сервиса в финансово-экономический успех предприятия, создание его репутации, увеличение доли рынка, обеспечивающих, в конечном счете, его устойчивое развитие и конкурентоспособность.

Таким образом, интерес научного сообщества к пониманию особенностей построения клиентского сервиса, к поиску эффективных инструментов его реализации подтверждает актуальность исследуемой темы в разрезе подготовки компетентного персонала. В этой связи, будет уместно провести семантическое разграничение между понятиями «клиентоориентированный персонал», «клиентоориентированный сервис» и «клиентоориентированное предприятие».

Клиентоориентированный сервис видится как услуга, учитывающая потребности клиента или, другими словами, персонализированный подход к обслуживанию. Клиентоориентированное предприятие – это организация, внедрившая систему анализа предпочтений своего потребителя, включая цифровые технологии, традиционное анкетирование, обеспечивающие feedback (обратную связь), а также обучающие программы по подготовке персонала стандартам операционных процедур и формированию корпоративной культуры. Клиентоориентированный персонал, в этом случае, понимается как сотрудник, обладающий необходимым набором личностных качеств и профессиональных компетенций, обеспечивающих сервис, ориентированный на потребности клиента.

Таким образом, формирование и развитие профессионально значимых качеств личности ложатся в основу клиентоориентированной подготовки будущих специалистов гостиничного сервиса в стенах вуза.

Как известно, сервис обеспечивается человеческим ресурсом (Лазутина, 2018). Профессиональное сообщество сегодня делает запрос не просто на специалиста, обладающего определённым набором знаний, умений, навыков, а на личность, обладающую заданным набором качеств и характеристик. Перечень личностных профессионально значимых качеств специалиста гостиничного сервиса был определен автором в более ранних исследованиях и освещён в соответствующих публикациях (Борнеман, 2024). Он во многом совпадает с предложенным Ю.С.

Клюевой списком (Клюева, 2020): доброжелательность (kindness), сочувствие (empathy), умение работать в команде (ability for team work), добросовестность (conscientiousness), стрессоустойчивость (stress resistance) и соответствует «портрету клиентоориентированного сотрудника», описанному А.Е. Герасимчуком (Герасимчук, 2019). Формирование и развитие упомянутых качеств становятся приоритетной педагогической задачей при подготовке специалиста гостиничного сервиса в вузе.

На базе Института экосистем бизнеса и креативных индустрии ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет» была разработана и успешно реализована программа дисциплины «Клиентоориентированные технологии и качество сервиса». В результате освоения данного курса студент должен знать нормативно-правовое обеспечение системы качественного сервиса в Российской Федерации, уметь создавать и продвигать клиентоориентированный продукт, владеть навыками построения внутреннего и внешнего контроля системы качества услуг. В основу программы легли теоретические аспекты клиентоориентированности, такие как понимание потребностей клиента, персонализированный подход к обслуживанию, создание продукта, отвечающего ожиданиям гостя и др. Во время практических занятий в фокусе внимания были формирование и развитие профессиональных компетенций и личностных качеств, способствующих становлению специалиста, ориентированного на клиента. Процесс формирования и развития личностных качеств, способствующих повышению клиентоориентированности, систематизированы и представлены в таблице 1.

Таблица 1. Формирование и развитие профессиональных компетенций и личностных качеств клиентоориентированного специалиста гостиничного сервиса

№ п/п	Профессиональная компетенция	Личностное качество	Тема занятия	Форма проведения	Цель
1	ОПК: Систематизирует информацию согласно поставленным задачам	Доброжелательность, отзывчивость, эмпатия	Добро в моем сердце	Тренинг	Формирование общего доверия к себе и людям, создание доброжелательной рабочей атмосферы
2	ОПК Осуществляет поиск информации в соответствии с профессиональными задачами	Сочувствие, сопереживание, чувство причастности	Нестандартные ситуации в отеле	Бизнес-кейс	Развитие способностей к анализу нестандартных и экстремальных ситуаций, поиску оптимальных решений, прогнозированию рисков, повышению чувства ответственности
3	ОПК Анализирует и выделяет содержательно значимые данные из потоков информации по изучаемой проблеме	Способность к командной работе, коммуникативные способности	Рекрутинг персонала	Ассесмент-центр	Формирование навыков самопрезентаци, умения отделять значимые факты/данные от второстепенных, развитие коммуникативных речевых паттернов
		Добросовестность, ответственность	Защита прав потребителей	Интерактивная игра	Формирование навыков работы с рекламациями гостей, поиска удовлетворительных решений, развитие

					навыков эпистолярного общения
		Стрессоустойчивость, толерантность, выдержка, вежливость	Проблемный гость в отеле	Ролевая игра	Формирование навыков управления конфликтами, применения знаний законодательной базы в области управления качеством и организации гостиничной деятельности

В эксперименте приняли участие 110 студентов второго курса, обучающихся по направлениям «Гостиничное дело» и «Туризм». Оценка уровня сформированности клиентоориентированности студентов проводилась на основании тестирования перед началом курса и после его окончания. Критериями оценки были определены:

1. Уровень сформированности профессионально значимых качеств личности (ПЗКЛ) – Тест «16-ти факторный анализ личности по Дж. Кеттеллу (Cattell, 1946), Диагностика межличностных отношений Т. Лири (Психологические тесты, 2002).
2. Уровень сформированности коммуникативных навыков – Тестовая карта коммуникативной деятельности (Психологические тесты, 2002), Тест на оценку самоконтроля в общении (Психологические тесты, 2002), Тест оценки коммуникативных умений (Психологические тесты, 2002).
3. Уровень сформированности межличностных взаимоотношений в группе (социометрия) – Индекс групповой сплоченности Сишора (Психологические тесты, 2002), Определение психологического климата группы (Психологические тесты, 2002).

Для оценки результатов были выделены три уровня: низкий (от 0 до 5 баллов), достаточный (от 6 до 10 баллов) и высокий (свыше 10 баллов). Динамика формирования клиентоориентированности студентов во время освоения курса представлена в диаграмме 1.

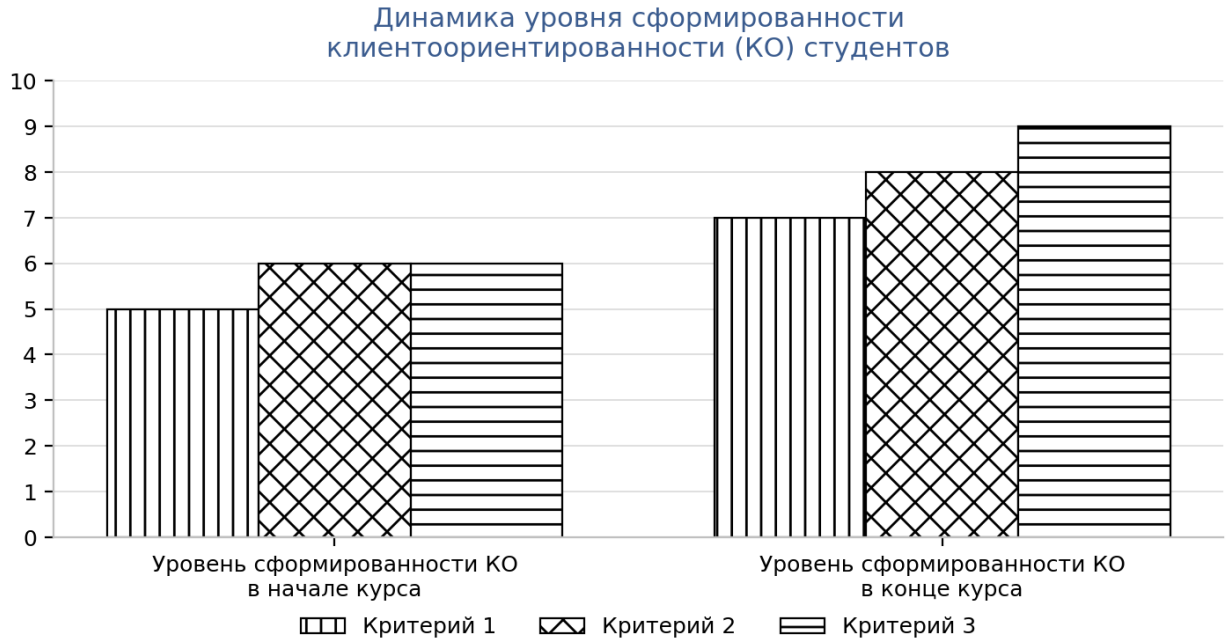


Рисунок 1. Динамика уровня сформированности клиентоориентированности (КО) студентов

Согласно представленным результатам, динамика развития клиентоориентированности студентов – будущих специалистов гостиничного сервиса может быть оценена как положительная. Однако, принимая во внимание количество баллов, определённых для каждого уровня, можно увидеть,

что улучшение результата прослеживается в пределах низкого и достаточного уровней. Такое наблюдение свидетельствует о правильном выборе учебно-методических форм и инструментов организации занятий, но недостаточном для достижения существенного прогресса. Таким образом, можно сделать вывод о необходимости более масштабного и системного подхода к организации образовательного процесса, целью которого является формирование и развитие таких профессионально значимых качеств личности, которые обеспечат клиентоориентированность молодого специалиста в профессиональной деятельности, т.е. использование предложенных методик на других практикоориентированных и прикладных дисциплинах. А также необходимо принять во внимание, что представленные результаты базируются на среднем (обобщенном) показателе и не учитывают личных достижений и успехов каждого отдельно взятого обучающегося. В этой связи возникает потребность в дальнейшем исследовании организационно-педагогических условий подготовки клиентоориентированного специалиста гостиничного сервиса с учетом личностных характеристик каждого студента и применением личностно-ориентированных технологий.

Заключение

Клиентоориентированность является ключевым фактором успеха в гостиничном бизнесе. Внедрение клиентоориентированного подхода позволяет гостиничным предприятиям значительно повысить качество обслуживания и укрепить свои позиции на рынке.

Понятие клиентоориентированности прошло долгий путь эволюции от примитивных иерархических отношений до сложной системы взаимодействия, основанной на взаимном уважении, понимании и инновациях. Современный подход к клиентоориентированности продолжает развиваться, адаптируясь к новым условиям рынка и потребностям общества.

Запрос профессионального сообщества на специалиста, обладающего развитым уровнем заданных профессионально значимых качеств личности, определяет цели и задачи образовательного процесса при подготовке будущих специалистов гостиничного сервиса, требует адаптации организационно-педагогических условий, вносит коррективы в выбор форм и методов обучения.

Цель настоящего исследования определялась поиском методов формирования и развития клиентоориентированности у студентов – будущих специалистов гостиничного сервиса. Принимая во внимание ключевые компоненты клиентоориентированности, предложенные и обоснованные, научным сообществом (профессионально значимые личностные качества, коммуникативность, способность к командной работе), были выделены и апробированы такие методы организации учебного процесса как: тренинги, бизнес-кейсы, ассесмент-центры, ролевые и интерактивные игры. Их эффективность была подтверждена эмпирическими данными, конечные результаты которых представлены в итоговой диаграмме.

Включение в образовательный процесс предложенных форм и методов подготовки специалистов гостиничного сервиса, способствующих формированию и развитию клиентоориентированности, демонстрирует свою эффективность и обоснованность. Однако требуют дальнейшей разработки проблематики в контексте личностно-ориентированных технологий.

Список литературы

1. Абдрахманова З.Р. Критерии эффективности повышения квалификации персонала гостиничных предприятий в области цифровых компетенций // Современные тенденции и перспективы развития туризма в России: безопасность, транспортная логистика, сервис: Материалы XXI Международной научно-практической конференции (10-11 октября 2024 г., Омск). Омск: Омский государственный технический университет, 2024. С. 121-124.

2. Акопян Д.В., Суворов И.А. Роль клиентского сервиса в повышении конкурентоспособности и конкурентоустойчивости организаций сферы услуг // Вестник университета. 2020. № 9. С. 54-57.

3. Борнеман Е.П. Профессионально значимые качества специалиста гостиничного сервиса // Наука – промышленности и сервису: Материалы XVIII Международной научно-практической

конференции (13 декабря 2023 г., Тольятти). Тольятти: Поволжский государственный университет сервиса, 2024. С. 139-143.

4. Герасимчук А.Е., Клюева Ю.С., Шульпина Д.О. «Портрет» клиентоориентированного сотрудника // Социально-экономические проблемы развития муниципальных образований: XXV Международная научно-практическая конференция (24-29 сентября 2019 года). Материалы и доклады (24-29 сентября 2019 г., Княгинино). Том 1. Княгинино: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 2019. С. 150-154.

5. Груздева В.В., Клюева Ю.С., Горохова С.А. Современные подходы к повышению качества услуг // Modern Economy Success. 2022. № 2. С. 112-117.

6. Гулакова О.В. Основные направления изучения клиентоориентированности: предпосылки формирования, уровни, результативность // Вестник Московского университета. Серия 6: Экономика. 2021. № 2. С. 73-117.

7. Гулакова О.В. Развитие концепции клиентоориентированности компании в условиях российского рынка: диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук / Гулакова Ольга Вячеславовна, 2023. 178 с.

8. Клюева Ю.С. Сервис как конкурентное преимущество // Вестник НГИЭИ. 2018. № 4 (83). С. 124-132.

9. Клюева Ю.С., Лазутина А.Л. Внедрение клиентоориентированного подхода в сфере гостиничных услуг // Московский экономический журнал. 2020. № 12. С. 90.

10. Конова В.В. Предпосылки формирования клиентоориентированности предприятий сферы услуг // Современная наука: инновации, гипотезы, открытия: материалы и доклады всероссийской научно-практической конференции с международным участием (15 апреля 2018 г., Нижний Новгород). Нижний Новгород: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 2018. С. 218-222.

11. Лазутина А.Л., Лебедева Т.Е., Люшина Э.Ю. Актуализация проблем повышения эффективности использования человеческих ресурсов // Глобальный научный потенциал. 2018. № 11 (92). С. 106-107.

12. Психологические тесты. Под ред. А.А. Карелина. М.: Владос, 2002. Т. 2. 246 с.

13. Ребязина В.А., Гулакова О.В. Специфика клиентоориентированности российских компаний // Трансграничные рынки товаров и услуг: проблемы исследования: Сборник материалов V Международной научно-практической конференции (9-10 ноября 2023 г., Владивосток). Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2023. С. 16-20.

14. Ширяева Т.Ю., Сорокина Л.А. Развитие клиентоориентированного менеджмента как фактора повышения эффективности деятельности предприятий сферы услуг // Вестник Российского университета кооперации. 2019. № 2(36). С. 91-94.

15. Cattell R.B. Description and measurement of personality. New York: World Book, 1946. xx, 602 p.

16. Deshpandé R., Farley J.U., Webster Jr. F.E. Corporate culture, customer orientation, and innovativeness in Japanese firms: a quadrad analysis // The Journal of Marketing. 1993. № 57. pp. 23-37.

17. Kohli A.K., Jaworski B.J. Market orientation: the construct, research propositions, and managerial implications // Journal of Marketing. 1990. Vol. 54. № 2. pp. 1-18.

18. Narver J., Slater S. The effect of a market orientation on business profitability // Journal of Marketing. 1990. Vol. 54. № 4. pp. 20-35.

The formation of customer orientation among students – future specialists of the hotel service

Elena P. Borneman
Associate Professor of the Department of Tourism, Hotel and Restaurant Service
Ufa State Petroleum Technological University
Ufa, Russia
borneman@ugntu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Andrey V. Dorofeev
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Saint Petersburg Mining University of Empress Catherine II
Saint Petersburg, Russia
dorofeev@spmi.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.02.2026
Accepted 18.03.2026
Published 30.04.2026

UDC 37.047
DOI 10.25726/k6656-3182-4408-z
EDN MFKSOM
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the role of customer-oriented staff in relation to the commercial efficiency and competitiveness of a hotel enterprise. Taking into account the patterns of development and evolution of the hotel business, the article identifies the current demands of the professional community for the quality of specialists and formulates current pedagogical tasks. The article analyzes various approaches to understanding customer-orientation. The conceptual framework is supplemented with clarifications of the terms «customer-oriented service», «customer-oriented enterprise» and «customer-oriented staff», which contributes to the theoretical significance of the study. The relevance of the formation and development of such a competence as customer-orientation in students – future specialists in hotel service is substantiated. Based on the analysis of research of a customer-oriented approach to the production of enterprises, its key components are highlighted and practical forms and methods of organizing the training process for their development are proposed. The practical part describes the experience of implementing the discipline «Customer-oriented Technologies and Service Quality» at the Ufa State Petroleum Technological University on the basis of the Department of Tourism, Hotel and Restaurant Service. The results are presented in the form of final data reflecting the dynamics of the development of the key components of customer orientation among students. The conclusion of this study is the justified need for a systematic approach and further study of the forms and methods of training students – future specialists in hotel service – using personality-oriented technologies.

Keywords

customer orientation, hotel service, quality of service, customer experience, professional competencies, professionally significant personality traits.

References

1. Abdrakhmanova Z.R. Criteria for the effectiveness of staff training in hotel enterprises in the field of digital competencies // Modern Trends and Prospects for the Development of Tourism in Russia: Safety, Transport Logistics, and Service: Proceedings of the XXI International Scientific and Practical Conference (October 10-11, 2024, Omsk). Omsk: Omsk State Technical University, 2024. pp. 121-124.
2. Akopyan D.V., Suvorov I.A. The Role of Customer Service in Increasing the Competitiveness and Sustainability of Service Organizations // University Bulletin. 2020. № 9. pp. 54-57.
3. Borneman E.P. Professionally significant qualities of a specialist in hotel service // Science – to Industry and Service: Materials of the XVIII International Scientific and Practical Conference (December 13, 2023, Tolyatti). Tolyatti: Volga State University of Service, 2024. pp. 139-143.
4. Gerasimchuk A.E., Klyueva Yu.S., Shulpina D.O. «Portrait» of a customer-oriented employee // Socio-Economic Problems of Municipalities Development: XXV International Scientific and Practical Conference (September 24-29, 2019). Materials and Reports (September 24-29, 2019, Knyaginino). Volume 1. Knyaginino: Nizhny Novgorod State Engineering and Economic Institute, 2019. Pp. 150-154.
5. Gruzdeva V.V., Klyueva Yu.S., Gorokhova S.A. Modern Approaches to Improving the Quality of Services // Modern Economy Success. 2022. № 2. pp. 112-117.
6. Gulakova O.V. Main directions of studying customer orientation: prerequisites for formation, levels and effectiveness // Moscow University Bulletin. Series 6: Economics. 2021. № 2. pp. 73-117.
7. Gulakova O.V. Development of the concept of customer orientation of a company in the russian market: Dissertation for the Degree of Candidate of Economic Sciences. Moscow, 2023. 178 p.
8. Klyueva Yu.S. Service as a competitive advantage // NGIEI Bulletin. 2018. № 4 (83). pp. 124-132.
9. Klyueva Yu.S., Lazutina A.L. Introduction of a customer-oriented approach in the sphere of hotel services // Moscow Economic Journal. 2020. № 12. P. 90.
10. Konova V.V. Prerequisites for the Formation of Customer Orientation in Service Enterprises // Modern Science: Innovations, Hypotheses, Discoveries: Materials and Reports of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation (April 15, 2018, Nizhny Novgorod). Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Engineering and Economic Institute, 2018, pp. 218-222.
11. Lazutina A.L., Lebedeva T.E., Lyushina E.Yu. Actualization of Problems of Increasing the Efficiency of Human Resources Use // Global Scientific Potential. 2018. № 11 (92). pp. 106-107.
12. Psychological Tests. Ed. by A.A. Karelin. M.: Vlados, 2002. Vol. 2. 246 p.
13. Rebyazina V.A., Gulakova O.V. The specifics of customer-oriented Russian companies // Cross-Border Markets of Goods and Services: Research Problems: Collection of Materials of The V International Scientific and Practical Conference (November 9-10, 2023, Vladivostok). Vladivostok: Far Eastern Federal University, 2023. pp. 16-20.
14. Shiryayeva T.Yu., Sorokina L.A. Development of customer-oriented management as a factor in increasing the efficiency of service enterprises // Russian University of Cooperation Bulletin. 2019. № 2 (36). pp. 91-94.
15. Cattell R.B. Description and measurement of personality. New York: World Book, 1946. xx, 602 p.
16. Deshpande R., Farley J. U., Webster Jr. F. E. Corporate culture, customer orientation, and innovation in Japanese companies: a four-dimensional analysis // The Journal of Marketing. 1993. № 57. pp. 23-37.
17. Kohli A. K., Jaworski B. J. Market orientation: concept, research hypotheses and managerial implications // Journal of Marketing. 1990. Vol. 54. № 2. pp. 1-18.
18. Narver J., Slater S. The effect of market orientation on business profitability // Journal of Marketing. 1990. Vol. 54. № 4. pp. 20-35.

Роль сети ресурсных учебно-методических центров в развитии инклюзивного высшего образования в Российской Федерации

Марьяна Барасбиевна Соколова
Директор
Координационный центр инклюзивного высшего образования и реализации профессиональных возможностей, Государственный университет управления
Москва, Россия
co-centr-ivo@yandex.ru
ORCID 0000-0002-3290-9505

Мария Владимировна Петровская
Кандидат экономических наук, доцент, заместитель директора
Координационный центр инклюзивного высшего образования и реализации профессиональных возможностей, Государственный университет управления
Москва, Россия
Доцент кафедры Финансы, учет и аудит
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
maar74@mail.ru
ORCID 0000-0002-0668-9019

Кристина Владимировна Мещерякова
Заместитель директора
Координационный центр инклюзивного высшего образования и реализации профессиональных возможностей, Государственный университет управления
Москва, Россия
kristina_vasina@mail.ru
ORCID 0000-0002-3171-3287

Ольга Александровна Денисова
Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой Дефектологического образования, директор
Ресурсный учебно-методический центр Северо-Западного федерального округа по обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, Череповецкий государственный университет
Череповец, Россия
oadenisova@chsu.ru
ORCID 0000-0002-0236-9181

Ольга Леонидовна Леханова
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Дефектологического образования, заместитель директора
Ресурсный учебно-методический центр Северо-Западного федерального округа по обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, Череповецкий государственный университет
Череповец, Россия
lehanovao@mail.ru
ORCID 0000-0002-0882-4632

Татьяна Федоровна Краснопевцева
Директор
Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина
Нижний Новгород, Россия
tfk1001@yandex.ru
ORCID 0000-0001-8929-9368

Поступила в редакцию 01.08.2026
Принята 21.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.1:376
DOI 10.25726/n1974-0295-5847-s
EDN EVXKAM
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена сети ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, которая складывается в российском высшем образовании с 2016 года. Цель работы: дать количественную характеристику институционального устройства сети и оценить, насколько равномерно распределены партнёрские связи внутри неё. Эмпирическую базу образуют нормативные документы 2016-2023 годов, официальные материалы координационного центра сети, открытый реестр вузов-партнёров (685 записей), показатели мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования на 1 января 2025 года и результаты выборочного опроса 320 работодателей. Использованы контент-анализ нормативных источников, вторичный анализ данных мониторинга и дескриптивная статистика по реестру партнёрских соглашений. Показано, что 25 центров и 685 вузов-партнёров охватывают 90,1% контингента обучающихся с инвалидностью, при этом коэффициент вариации числа партнёрских связей достигает 0,48, а на пять крупнейших центров приходится 36,6% соглашений. Перечни закреплённых территорий покрывают 85 из 89 субъектов Российской Федерации; на Дальневосточный федеральный округ приходится 5,4% партнёрской сети. Отношение численности выпускников к численности принятых равно 0,50 при 0,63 по системе высшего образования в целом. Обосновано, что лимитирующий фактор инклюзивного высшего образования сместился из сферы образовательной инфраструктуры в сферу спроса на труд.

Ключевые слова

инклюзивное высшее образование, ресурсный учебно-методический центр, сетевое взаимодействие, студенты с инвалидностью, доступность высшего образования, сопровождение обучения, трудоустройство выпускников, образовательная политика.

Материалы статьи подготовлены Координационным центром инклюзивного высшего образования и реализации профессиональных возможностей Государственного университета управления с участием представителей сети ресурсных учебно-методических центров высшего образования.

Введение

Право лиц с инвалидностью на высшее образование закреплено на двух уровнях: статьёй 24 Конвенции о правах инвалидов, которую Российская Федерация ратифицировала в 2012 году, и статьёй 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (О ратификации Конвенции о

правах инвалидов, 2012; Об образовании в Российской Федерации, 2012). Одного нормативного закрепления недостаточно. Нужны специальные условия: доступная архитектурная среда, ассистивные технические средства, адаптированные образовательные программы, сопровождающий персонал, особые формы аттестации. На 1 января 2025 года в российских вузах обучались 39 441 человек с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (Сеть ресурсных учебно-методических центров, 2025); при общем контингенте 4 613 996 человек это 0,85% (Об итогах деятельности Министерства науки и высшего образования, 2025).

Именно эта пропорция задаёт экономическое содержание проблемы. Затраты на специальные условия (оборудование плюс подготовка персонала) плохо делятся: центр коллективного пользования тифлотехникой или обученный тьютор обходятся вузу примерно в одну и ту же сумму независимо от того, учится в нём один студент с нарушением зрения или пятнадцать. Потребность же в таких условиях рассеяна по сотням организаций, и в каждой из них на одну категорию обучающихся приходится от нескольких человек до нескольких десятков. Если оснащать полным набором средств каждый вуз, расходы неизбежно дублируются; возникает то самое несоразмерное бремя, которое статья 2 Конвенции о правах инвалидов (О ратификации Конвенции о правах инвалидов, 2012) выводит за пределы разумного приспособления. Если же условий нет, ограничивается гарантированное право на образование. Сетевая модель разрешает это противоречие через объединение ресурсов. Поскольку в центрах собраны специалисты разного профиля, их правомерно рассматривать как мультикомпетентностные структуры: по запросам вузов-партнёров и других участников образовательных отношений они оперативно и гибко проектируют маршруты удовлетворения особых образовательных и профессиональных потребностей обучающихся с инвалидностью.

Сетевой принцип впервые получил нормативное оформление в 2016 году межведомственным комплексным планом по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2016-2018 годы. Отобранные по конкурсу университеты открыли у себя ресурсные учебно-методические центры (далее РУМЦ); каждому центру были определены территория ответственности и круг партнёрских вузов. Продолжение модели закреплено государственной программой «Доступная среда» (Об утверждении государственной программы «Доступная среда», 2019) и Межведомственным комплексным планом на 2023-2030 годы (Межведомственный комплексный план, 2023). К 2024 году сеть насчитывала 25 центров и 685 вузов-партнёров (Сеть ресурсных учебно-методических центров, 2025).

Публикации о РУМЦ по большей части написаны сотрудниками самих центров и описывают локальный опыт. Сеть как единый механизм распределения ресурсов количественной оценки до сих пор не получила, и этот пробел восполняет настоящая статья. Для этого реконструируются устройство сети и этапы её формирования, проверяется полнота территориального закрепления, анализируется распределение вузов-партнёров между центрами и федеральными округами, а показатели охвата сопоставляются с результатами на выходе из системы высшего образования.

Первый пласт литературы описывает региональные модели инклюзивного высшего образования в масштабе одного университета. О.А. Денисова и О.Л. Леханова на опыте Череповецкого государственного университета показали: практика сопровождения становится устойчивой тогда, когда услуги ресурсного центра (консалтинговые, образовательные, координационные, реабилитационные) алгоритмизированы (Денисова, 2017). Работы этого типа подробно описывают внутривузовскую практику, однако остаются в границах одной организации.

Вторая группа исследований обращена к сетевым механизмам. С.В. Панюкова, Г.Г. Саитгалиева и В.С. Сергеева описали, как центры выстраивают взаимодействие с вузами-партнёрами и какие сервисы передаются по сети (Панюкова, 2018). Г.Г. Саитгалиева, Л.Г. Васина и Л.А. Гутерман выделили функции ресурсного центра, за счёт которых инклюзия развивается внутри университета: методическое обеспечение, повышение квалификации, консультирование (Саитгалиева, 2019). Коллектив авторов из числа директоров семи РУМЦ во главе с В.В. Рубцовым в 2023 году соотнёс содержание деятельности ресурсных центров с задачами действующего межведомственного комплексного плана и сформулировал направления развития инклюзивного высшего образования в стране (Рубцов, 2023). Л.А.

Осьмук и М. Дебренн сравнили, как формируется инклюзивное пространство в российских и французских университетах (Осьмук, 2019). Все эти работы показывают сеть изнутри, с позиции отдельного центра и на его данных.

Третью группу образуют исследования эффектов на стороне обучающегося. В.З. Кантор обосновал систему специальных средовых условий для студентов с инвалидностью (Кантор, 2019). Е.С. Сахарчук и Е.Н. Юдина, обследовав 157 студентов, показали, что устранение физических барьеров само по себе задачу социализации не решает (Сахарчук, 2024). С.В. Алехина с соавторами по данным 6 377 образовательных организаций из 82 регионов выявили дефицит институционализации индивидуальных образовательных маршрутов (Алехина, 2024).

Трудоустройство выпускников рассматривают Е.А. Мартынова, трактующая организационно-педагогическое содействие профессиональному становлению молодых инвалидов как непрерывный процесс (Мартынова, 2020); Е.А. Митрофанова, Е.В. Краснов и А.Е. Митрофанова, которые по опросу 112 респондентов установили, что готовность работодателей к найму сдерживают низкая правовая осведомлённость и устойчивые представления о квалификации выпускников (Митрофанова, 2023).

Зарубежные исследования расширяют рамку сопоставления: инклюзия в высшей школе рассматривается в них с институциональной точки зрения. A. Moriña связывает перенос принципов инклюзии на этот уровень с проектированием политик, стратегий и процессов (Morina, 2017). Систематический обзор A. Osuna-Juarez и N. Gonzalez-Castellano выявил расхождение между оценками преподавателей и студентов с инвалидностью: инклюзивность университета эти группы воспринимают по-разному (Osuna-Juarez, 2024). Анализируя данные двух волн общенационального обследования трудоустройства выпускников испанских университетов, охвативших соответственно 30 379 и 31 651 респондента, M. Arrazola с соавторами установили, что различиями в образовании и квалификации нельзя объяснить 91-94% разрыва в вероятности найма выпускников с инвалидностью и без неё (Arrazola, 2024). На материалах опросов и фокус-групп в австралийских университетах P. Harpur, L. Stafford и K. Ellis обосновали необходимость отраслевого плана действий по инклюзии; принципиально важно, чтобы в его разработке и оценке участвовали сами люди с инвалидностью (Harpur, 2025). Иной аналитический ракурс предложила V. Vega-Zepeda: созданная ею модель зрелости позволяет оценивать инклюзию студентов с инвалидностью и нейроотличностью в организациях высшего образования по степени развития институциональных процессов, а не по наличию отдельных условий (Vega-Zepeda, 2026). G. Biagiotti, N. Schreuer, A. Morina и H. Cohen, опираясь на суждения самих выпускников с инвалидностью, рассмотрели карьерное развитие как сферу ответственности высшей школы, а не только как результат последующего взаимодействия выпускника с рынком труда (Biagiotti, 2026). В российском контексте Р. Демьянчук и М. Голубева, изучив публикации 2015-2025 годов, выделили три дискурса политики инклюзивного высшего образования – инфраструктурный, педагогический и ценностный. Авторы также описали «парадокс готовности»: при признании значимости инклюзии у преподавателей не формируются практические компетенции (Демьянчук, 2026). Таким образом, существующие работы характеризуют отдельные центры и эффекты для обучающихся, но не дают целостного описания сети. Этот пробел восполняет настоящее исследование: сеть анализируется по данным открытого реестра партнёрских соглашений.

Материалы и методы исследования

В работе задействованы пять групп источников: нормативные правовые документы, на которых основаны создание и деятельность сети (Об утверждении государственной программы «Доступная среда», 2019; Межведомственный комплексный план, 2023); официальные материалы координационного центра (презентация состава, этапов развития и закреплённых территорий со сводными показателями мониторинга (Сеть ресурсных учебно-методических центров, 2025), методические рекомендации по организации инклюзивного образования (Методические рекомендации, 2024)); открытый реестр вузов-партнёров на портале информационной и методической поддержки инклюзивного высшего образования (Список вузов-партнёров сети РУМЦ, 2026); дайджест результатов исследований сети, включающий материалы выборочного опроса работодателей (Дайджест

результатов исследований, 2025); сводные показатели системы высшего образования за 2024 год (Об итогах деятельности Министерства науки и высшего образования, 2025) вместе с документами, регламентирующими мониторинг (О проведении мониторинга инклюзивного высшего образования, 2024).

Реестр вузов-партнёров выгружен в машиночитаемом виде 17 августа 2026 года; он содержит 685 записей, каждая из которых включает наименование образовательной организации, наименование ресурсного центра, с которым заключено соглашение, и субъект Российской Федерации. Отнесение записей к федеральным округам выполнено заново по наименованию субъекта, поскольку в исходных данных встретились единичные ошибки классификации. Две записи об одном и том же центре, различавшиеся только вариантом наименования, объединены. Контент-анализ нормативных источников позволил восстановить этапы и принципы формирования сети; вторичный анализ данных мониторинга применён для расчёта охвата контингента и ресурсной обеспеченности. Дескриптивная статистика по реестру включала частоты, среднюю, медиану, стандартное отклонение, коэффициент вариации и долю пяти крупнейших единиц совокупности. Полноту территориального закрепления проверяли сплошной сверкой перечней закреплённых территорий с перечнем субъектов Российской Федерации.

Ограничения работы вытекают из свойств источников. Реестр соглашений обновляется ежеквартально, поэтому все оценки относятся к дате выгрузки. Показатели мониторинга основаны на самообследовании образовательных организаций. Отчётные даты по приёму и по выпуску различаются, и при сопоставлениях это учтено.

Результаты и обсуждение

Институциональная конфигурация сети. В сети различимы четыре уровня (см. рис. 1). Верхний занимают Минобрнауки России и отраслевые федеральные органы исполнительной власти: они определяют состав сети и задания её участникам. На втором уровне находится проектный офис, Координационный центр инклюзивного высшего образования и реализации профессиональных возможностей молодёжи, созданный на базе Государственного университета управления. В его ведении находятся сопровождение мониторинга, подготовка аналитической части отчётности по межведомственному плану, согласование работы РУМЦ и вузов-партнёров, формирование банка практик (Сеть ресурсных учебно-методических центров, 2025). Ресурсные центры образуют третий уровень, вузы-партнёры замыкают структуру на четвёртом.

Партнёрские вузы закрепляются за РУМЦ по одному из трёх взаимоисключающих правил. Территориальное правило действует для 19 центров, каждому из которых приписан перечень субъектов Российской Федерации. Ведомственное правило охватывает пять отраслевых центров, работающих с университетами, подведомственными Минкультуры, Минспорту, Минтрансу, Минздраву и Минсельхозу России. Базовый центр при Московском государственном психолого-педагогическом университете действует по всей стране и принимает вузы, подведомственные Минпросвещения России. Ведомственный состав сети показан в таблице 1.

Таблица 1. Ведомственная структура сети ресурсных учебно-методических центров и распределение вузов-партнёров, 2024 год

Учредитель центра	Центров, ед.	Вузов-партнёров, ед.	Доля в партнёрской сети, %
Минобрнауки России	17	388	56,6
Минпросвещения России	3	122	17,8
Минкультуры России	1	64	9,3
Минздрав России	1	48	7,0
Минсельхоз России	1	35	5,1
Минтранс России	1	15	2,2
Минспорт России	1	13	1,9
Всего	25	685	100,0

Примечание: рассчитано по данным (Сеть ресурсных учебно-методических центров, 2025; Список вузов-партнёров сети РУМЦ, 2026). Четыре центра Минобрнауки России расположены в новых субъектах Российской Федерации.

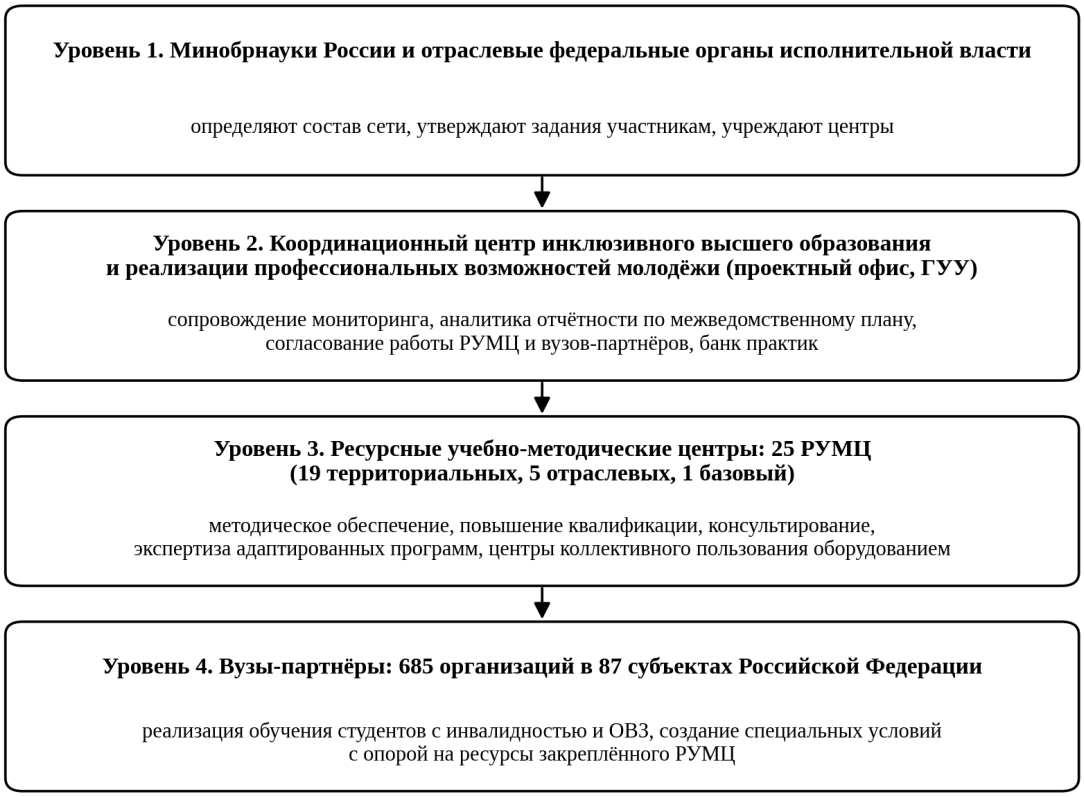


Рисунок 1. Уровни и функции участников сети РУМЦ (авторская схема по данным: Сеть ресурсных учебно-методических центров, 2025; Список вузов-партнёров сети РУМЦ, 2026.)

Отличительная черта сети состоит в её межведомственном характере: восемь центров из двадцати пяти учреждены федеральными органами, которые общим управлением высшим образованием не занимаются, и на них приходится 43,4% партнёрской сети. Благодаря этому в сети присутствуют университеты искусства, спорта, транспорта, здравоохранения и сельского хозяйства, чьи программы предъявляют особые требования к здоровью абитуриента и оттого труднее других поддаются адаптации.

Динамика сети. В развитии сети выделяются два периода с разными источниками прироста (см. рис. 2). В 2016-2019 годах число центров выросло с трёх до двадцати одного, а число вузов-партнёров увеличилось со 190 до 386; расширялись оба уровня сразу. С 2019 по 2023 год центров оставалось 21, тогда как партнёров стало 564, то есть на 46,1% больше. Прирост 2023-2024 годов до 25 центров и 685 партнёров в основном связан с включением университетов новых субъектов Российской Федерации.

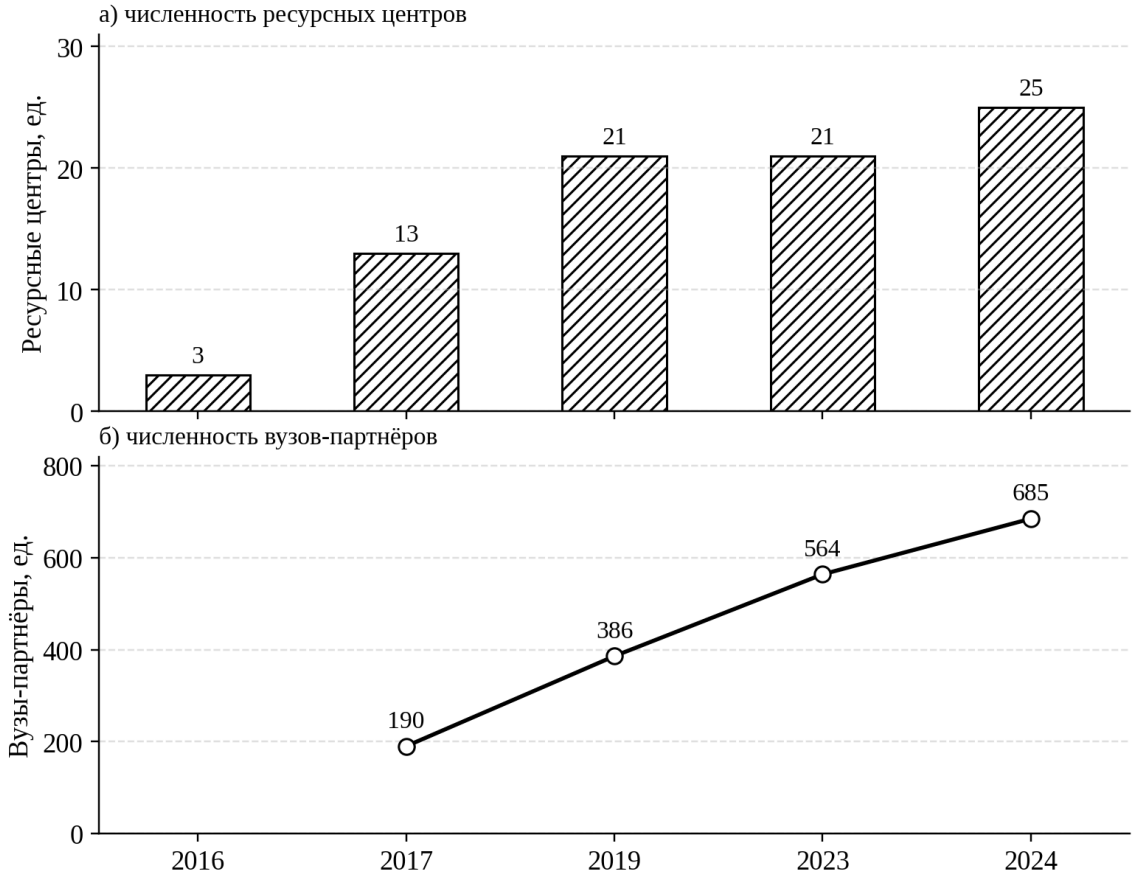


Рисунок 2. Динамика численности ресурсных центров и вузов-партнёров, 2016-2024 годы (построено по данным: Сеть ресурсных учебно-методических центров, 2025)

На один центр в 2016-2017 годах приходилось в среднем 14,6 вуза-партнёра, в 2023-2024 годах – уже 27,4, в 1,9 раза больше, причём штатная модель центра за это время не менялась.

Территориальное закрепление. Сплошная сверка перечней закреплённых территорий с перечнем субъектов Российской Федерации выявила 85 закреплённых субъектов из 89. Не названы прямо Костромская область, Ненецкий, Ямало-Ненецкий и Чукотский автономные округа. Для двух автономных округов пробел скорее формальный: они входят в состав субъектов, закреплённых за центрами Череповецкого и Тюменского государственных университетов. Костромская область и Чукотский автономный округ не приписаны ни к одной территории, хотя расположенные там образовательные организации в реестре соглашений присутствуют; взаимодействие с ними идёт по ведомственной линии, через отраслевой и базовый центры.

Нагрузка между территориальными центрами распределена неравномерно (см. табл. 2). Центру Новосибирского государственного технического университета приписаны девять субъектов, центрам Тихоокеанского и Череповецкого государственных университетов по восемь, центрам новых субъектов Российской Федерации по одному. Москва фигурирует в перечнях сразу четырёх центров. При 83 вузах-партнёрах, расположенных в столице, такое решение разделяет нагрузку, но оставляет выбор партнёра за самой образовательной организацией, а значит, допускает разнобой требований. С другой стороны, распределение нагрузки соотнесено с различиями в плотности населения и сети высшего образования между субъектами, и обучающийся с инвалидностью может получать профессиональное образование недалеко от места проживания, что бережёт качество его жизни.

Таблица 2. Территориальная нагрузка ресурсных центров и численность вузов-партнёров

Ресурсный центр	Закреплено субъектов, ед.	Вузов-партнёров, ед.	Партнёров на один закреплённый субъект, ед.
Московский государственный психолого-педагогический университет	89	54	0,6
Российский государственный университет социальных технологий	7	43	6,1
Российский государственный социальный университет	5	42	8,4
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина	7	39	5,6
Южный федеральный университет	3	39	13,0
Челябинский государственный университет	3	31	10,3
Новосибирский государственный технический университет	9	29	3,2
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена	2	29	14,5
Череповецкий государственный университет	8	29	3,6
Вятский государственный университет	7	27	3,9
Государственный университет управления	4	26	6,5
Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана	4	26	6,5
Северо-Кавказский федеральный университет	7	26	3,7
Тюменский государственный университет	5	25	5,0
Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского	5	20	4,0
Тихоокеанский государственный университет	8	16	2,0
Донецкий государственный университет	1	6	6,0
Луганский государственный университет имени Владимира Даля	1	3	3,0
Мелитопольский государственный университет	1	0	0,0
Херсонский технический университет	1	0	0,0

Примечание: рассчитано по данным (Сеть ресурсных учебно-методических центров, 2025; Список вузов-партнёров сети РУМЦ, 2026). Отраслевые центры, закрепляющие партнёров по ведомственному принципу, в таблицу не вошли. Для базового центра приведено общее число субъектов Российской Федерации.

Число партнёров на один закреплённый субъект колеблется от 2,0 у центра Тихоокеанского государственного университета до 14,5 у центра Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, разница – в 7,3 раза, что в целом сопоставимо с различиями в

плотности населения субъектов Российской Федерации. Оба крайних значения объясняются насыщенностью закреплённых территорий вузами: минимум дают восемь субъектов Дальневосточного федерального округа с 16 вузами-партнёрами, максимум приходится на два субъекта с 29. Показательно, что зона наименьшей обеспеченности партнёрскими связями совпадает с зоной наибольших транспортных расстояний, то есть с зоной, где поддерживать такие связи дороже всего.

Распределение партнёрской сети. По реестру 685 соглашений приходятся на 23 центра: два центра, созданные в Запорожской и Херсонской областях, соглашений в реестре не имеют, а университеты этих субъектов закреплены за московскими центрами. Средняя численность партнёров равна 29,8, медиана 29,0, стандартное отклонение 14,4, коэффициент вариации 0,48 (см. рис. 3).

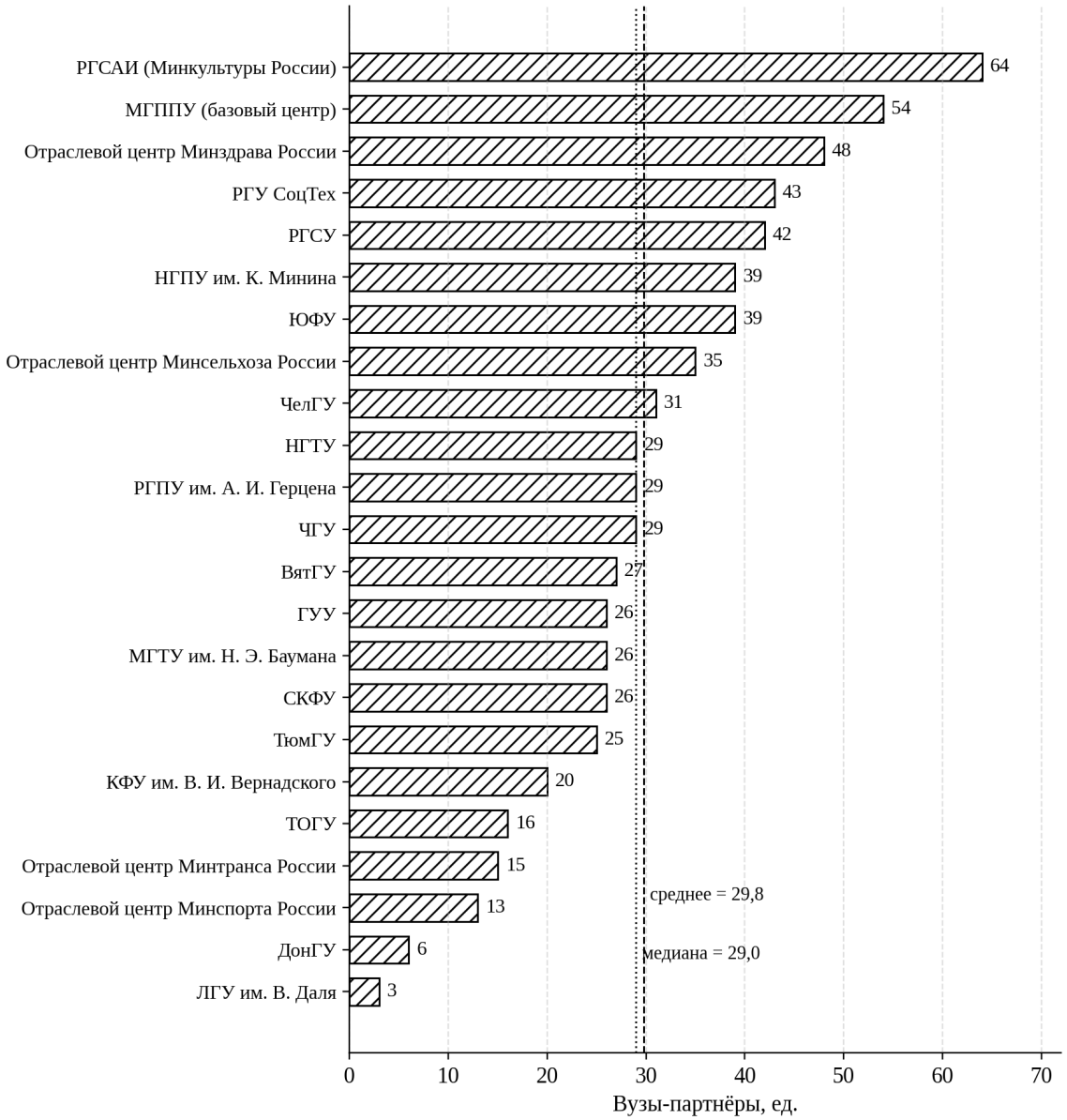


Рисунок 3. Распределение вузов-партнёров между ресурсными центрами (рассчитано по данным: Список вузов-партнёров сети РУМЦ, 2026)

Пять крупнейших центров концентрируют 36,6% партнёрской сети. Самая большая сеть у Российской государственной специализированной академии искусств (64 организации), самая малая среди действующих у Луганского государственного университета имени Владимира Даля (три организации). Столь высокая доля связей у центров вне системы Минобрнауки России вытекает из

самого ведомственного правила: такой центр принимает все подведомственные университеты, где бы они ни располагались.

Распределение партнёров по федеральным округам повторяет географию высшего образования, но с более сильной концентрацией. На Центральный федеральный округ приходится 195 организаций, или 28,5% сети; Москва и Санкт-Петербург вместе дают 121 организацию, или 17,7%. В Дальневосточном федеральном округе при восьми закреплённых субъектах работают 37 вузов-партнёров, 5,4% сети. Соглашениями охвачены 87 из 89 субъектов Российской Федерации, причём в девяти субъектах участвует всего одна образовательная организация.

Ресурсы сети и охват обучающихся. По данным мониторинга в сети действуют 24 центра коллективного пользования специальными техническими средствами обучения, а парк оборудования насчитывает 22 728 единиц: 15 752 стационарных технических средства и 6 976 мобильных ассистивных устройств. Сопровождением заняты 8 136 специалистов, по 4,8 обучающегося на каждого (Сеть ресурсных учебно-методических центров, 2025). Образовательные программы охватывают 87 направлений подготовки.

Эффект сетевой модели хорошо виден в структуре контингента по типам организаций. Из 39 441 обучающегося 6 744 человека (17,10%) учатся в университетах, на базе которых созданы ресурсные центры, 28 803 человека (73,03%) в вузах-партнёрах и 3 894 человека (9,87%) в организациях вне партнёрской сети (Сеть ресурсных учебно-методических центров, 2025). Суммарный охват достигает 90,13% контингента. В среднем на вуз-партнёр приходится 42,0 обучающегося рассматриваемой категории, на университет с ресурсным центром – 269,8, то есть в 6,4 раза больше.

За этим соотношением и стоит содержание сетевого перераспределения: университеты, взявшие на себя функции ресурсных центров, концентрируют у себя контингент, требующий специальных условий, и одновременно передают методическое обеспечение туда, где такой контингент рассредоточен.

Показатели результативности. На 1 января 2025 года численность принятых на обучение составила 11 693 человека, численность выпускников на 1 января 2024 года – 5 857 человек (Сеть ресурсных учебно-методических центров, 2025). Если приём в систему высшего образования в целом равен 1 358 798 человек, а выпуск 855 560 человек (Об итогах деятельности Министерства науки и высшего образования, 2025), то доля лиц с инвалидностью составляет 0,86% в приёме и 0,68% в выпуске, а отношение выпуска к приёму равно 0,50 против 0,63 по системе. Несовпадение отчётных дат ограничивает прямое сопоставление, и всё же разрыв в 13 процентных пунктов согласуется с выводом о слабой институционализации индивидуальных образовательных маршрутов (Алехина, 2024) и указывает на потери контингента по ходу обучения.

Выборочный опрос 320 работодателей, проведённый сетью, показал, что в течение первого календарного года после выпуска трудоустроены 55,18% выпускников с инвалидностью вузов-респондентов (Дайджест результатов исследований, 2025). Качество подготовки принятых на работу выпускников 60,5% работодателей оценили на пять баллов из пяти, ещё 29,0% на четыре. Среди трудоустроенных преобладают выпускники по экономике и общественным наукам (18%), образованию и педагогике (16%), инженерному делу и технологиям (15%).

Тот же опрос дал структуру барьеров трудоустройства (см. рис. 4). Чаще всего работодатели называют отсутствие рабочих мест, приспособленных к потребностям сотрудников с инвалидностью (35% ответов); затем идут недостаточная государственная поддержка работодателя (23%) и отсутствие у организации опыта найма лиц с инвалидностью (18%). Характеристики самого выпускника упоминаются реже: недостаточная конкурентоспособность на рынке труда 18%, сниженная трудовая мотивация 14%, недостаточная производственная эффективность 8%.

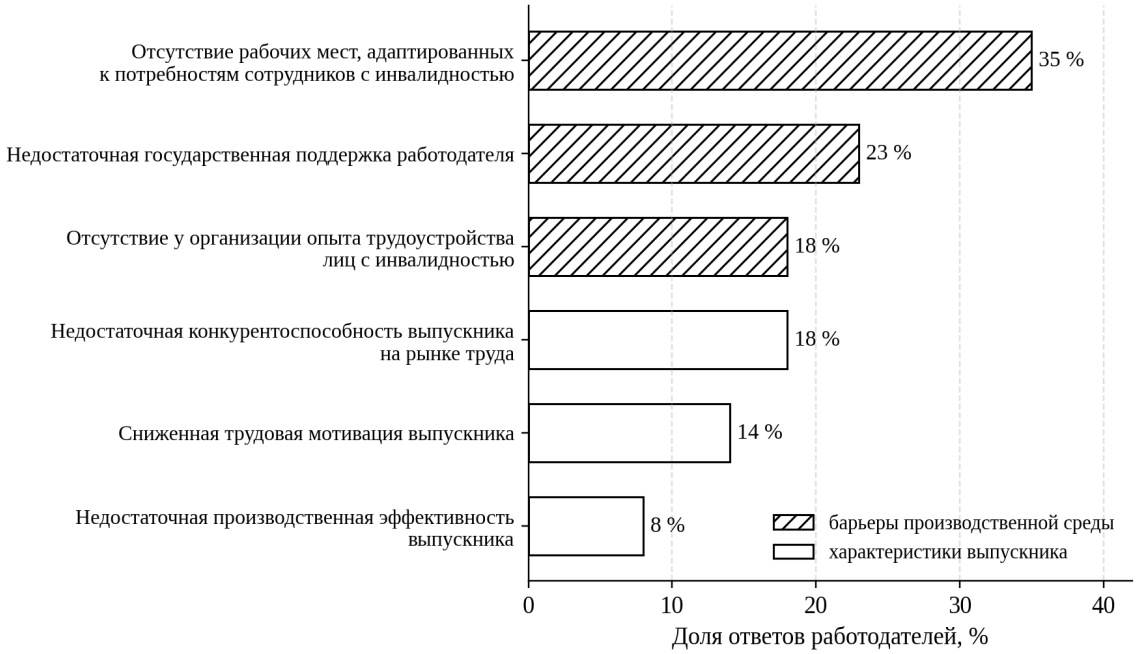


Рисунок 4. Барьеры трудоустройства выпускников с инвалидностью по оценкам работодателей, n = 320 (построено по данным: Дайджест результатов исследований, 2025)

Сеть ресурсных учебно-методических центров, судя по полученным данным, сложилась и работает как механизм перераспределения; открытым остаётся вопрос, насколько ровно она работает. Цифра охвата, 90,13% контингента, означает простую вещь: методическое решение, принятое на федеральном уровне, доходит до вузов, где учатся девять из десяти студентов с инвалидностью. За средним, однако, скрыт большой разброс. Коэффициент вариации 0,48 и 7,3-кратная разница удельной территориальной нагрузки читаются двояко. С одной стороны, пропускная способность отдельных звеньев неодинакова. С другой, за годы работы сложилась практика, при которой сеть РУМЦ ВО отвечает на реальный запрос обучающихся и вузов, где они учатся, а не на формальную схему закрепления.

Главную асимметрию создаёт одновременное действие двух способов закрепления, территориального и ведомственного. Восемь центров, учреждённых вне системы Минобрнауки России, собрали 43,4% партнёров, притом что среди центров с действующими соглашениями их доля равна 34,8%. Причина уже названа выше: отраслевой центр принимает подведомственные вузы независимо от их расположения. Территориальная модель, напротив, оставляет самые редкие связи как раз там, где расстояния наибольшие. Дальневосточный федеральный округ занимает 5,4% партнёрской сети при восьми закреплённых субъектах, то есть в среднем 2,0 партнёра на субъект. Дистанционные форматы этот разрыв смягчают, но не закрывают: Е.С. Сахарчук и Е.Н. Юдина показали, насколько значимо для студента совместное пребывание в университетском сообществе (Сахарчук, 2024), и для удалённых территорий их вывод звучит особенно весомо.

Из результатов вытекает и другое: основной ограничитель сместился за пределы высшей школы. Среди четырёх барьеров, которые работодатели называют чаще всего, три относятся к производственной среде (неприспособленные рабочие места, недостаточная государственная поддержка нанимателя, отсутствие у организации опыта найма людей с инвалидностью). Образовательными мерами их не снять. Зарубежные данные указывают на ту же закономерность: разрыв возникает при выходе на рынок труда, а не в качестве последующей занятости (Arrazola, 2024). Характеристики самого выпускника в ответах работодателей отходят на второй план: самый частый из таких факторов набрал 18% ответов против 35% у ведущего производственного барьера, а подготовку нанятых выпускников 89,5% работодателей оценили на четыре или пять баллов. Практическое следствие простое – каждое новое расширение методической работы в вузах будет сказываться на

занятости всё слабее. Результат теперь зависит от того, увязана ли деятельность сети с квотированием рабочих мест и субсидированием их оборудования.

«Парадокс готовности», описанный Р. Демьянчуком и М. Голубевой (Демьянчук, 2026), в наших данных тоже просматривается, хотя и косвенно. Ресурсный контур измерим: 22 728 единиц оборудования, 24 центра коллективного пользования, 87 направлений подготовки. Педагогический контур мониторинг отражает иначе, главным образом через участие в мероприятиях, а не через сдвиг образовательных результатов. Потому так показательно отношение выпуска к приёму, 0,50 против 0,63 по системе в целом: расхождение между контурами сохраняется. Объяснить его природу имеющиеся данные не позволяют. За незавершением обучения может стоять целый набор причин, субъективных и объективных, и разграничить вклад условий обучения, состояния здоровья и внешних по отношению к вузу обстоятельств должно отдельное исследование. Ещё одна задача на перспективу (не менее важная): описать модели ресурсности центров с учётом удельной территориальной нагрузки и накопленного их командами исследовательского и методического опыта.

Практические следствия из сказанного различаются по сложности. Нужен ли нормативный диапазон партнёрской нагрузки и каким ему быть, ещё предстоит решить, причём с учётом не только сложившегося разброса (от 3 до 64 организаций), но и запросов вузов партнёрской сети и самих участников инклюзивных образовательных отношений. Пробелы территориального закрепления устраняются проще всего: достаточно прямо вписать в перечни Костромскую область, Чукотский, Ямало-Ненецкий и Ненецкий автономные округа. Труднее с мониторингом, которому не хватает результативных показателей, а именно доли завершивших обучение среди принятых и доли трудоустроенных по полученной специальности, в расчёте по каждому центру и партнёрскому вузу. Отдельного описания заслуживают уникальность и ресурсность каждого РУМЦ ВО, его место в ответе на существующие вызовы, в том числе на образовательные запросы участников специальной военной операции. Международный опыт добавляет ещё одно условие: планы развития инклюзии работают лучше, когда обучающиеся с инвалидностью участвуют в их разработке и оценке (Harpur, 2025).

Перспективная модель развития сети. Полученные характеристики позволяют смотреть на сеть иначе: не по числу заключённых соглашений, а по её реальной способности удовлетворять запросы участников инклюзивных образовательных отношений. При таком взгляде ресурсное обеспечение разумно делить на два уровня. Базовый гарантирует каждому вузу-партнёру консультации, обучение сотрудников, экспертизу адаптированных программ и временное пользование техническими средствами. Специализированный складывается из компетенций, которые отдельные РУМЦ ВО накопили по нозологическим группам, направлениям подготовки и типам сопровождения. Территориальная ответственность центра при этом сохраняется, а сложный запрос уходит туда, где нужный опыт уже есть (Сеть ресурсных учебно-методических центров, 2025; Методические рекомендации, 2024). Анализ смещается от фиксации формальных условий к оценке зрелости институциональных процессов, то есть в ту же сторону, куда движется измерение инклюзии в зарубежных работах последних лет (Vega-Zepeda, 2026).

Число партнёров как мера нагрузки важно, но недостаточно. Его нужно соотносить с численностью обучающихся, составом их образовательных потребностей, протяжённостью закреплённой территории, интенсивностью обращений и объёмом доступного оборудования. Центр с малым числом партнёров в удалённых субъектах может нести большие транспортные и организационные издержки, чем центр с плотной городской сетью. Выравнивание, стало быть, не сводится к одинаковому количеству соглашений. Критерием разумнее сделать гарантированный уровень сервиса: срок ответа на запрос, доступность дистанционной и очной экспертизы, наличие оборудования, устойчивость сопровождения на всём образовательном маршруте. Чтобы такой показатель рассчитать, реестр соглашений (Список вузов-партнёров сети РУМЦ, 2026) придётся связать с данными ежегодного мониторинга (О проведении мониторинга инклюзивного высшего образования, 2024).

Оценка образовательных результатов требует иначе устроенного мониторинга. Отношение выпуска к приёму, использованное в работе, выявляет системный разрыв, но движение конкретной когорты по нему не проследить, поскольку отчётные даты не совпадают. Точнее ежегодно наблюдать за

поступившими и фиксировать сохранение контингента после каждого курса, причины академических отпусков и отчислений, использование специальных условий, завершение программы, а затем и трудоустройство по полученной квалификации. Сведения агрегируются так, чтобы конфиденциальность обучающегося сохранялась, а вклад РУМЦ и вуза-партнёра оставался различимым. Когда мониторинг перейдёт от учёта мероприятий к прослеживаемым результатам, недостаток ресурсов можно будет отделить от организационных, педагогических и внешних барьеров (Алехина, 2024; Демьянчук, 2026; О проведении мониторинга инклюзивного высшего образования, 2024).

Переход от обучения к занятости логично выделить в самостоятельное направление работы сети. Опрос работодателей показал, что немалая часть препятствий возникает уже на рабочем месте, хотя качество подготовки трудоустроенных выпускников работодатели оценивают высоко (Дайджест результатов исследований, 2025). В зарубежной литературе карьерное развитие выпускника с инвалидностью понимается как продолжение образовательного маршрута, а не как отдельный этап после выпуска (Biagiotti, 2026). Приняв эту логику, сеть распространяет распределительную функцию за пределы университета. Что для этого могут делать РУМЦ: привлекать работодателя к проектированию практики, заранее оценивать доступность рабочего места, передавать рекомендации по его адаптации, сопровождать выпускника в первые месяцы занятости. Меры государственной поддержки и обязанности работодателя такая работа не подменяет, она связывает образовательный маршрут с конкретными условиями труда. Для отраслевых РУМЦ направление особенно перспективно, поскольку ведомственная принадлежность облегчает контакт с профильными организациями.

Территориальная неоднородность подсказывает и организационный принцип: постоянную инфраструктуру имеет смысл сочетать с мобильными и межцентровыми сервисами. Там, где вузов мало, общие фонды оборудования, дистанционные консилиумы и выездное сопровождение обойдутся дешевле, чем полный набор ресурсов в каждой организации. Очную включённость студента в университетское сообщество дистанционный формат всё же не заменит, её значение подтверждено эмпирически (Сахарчук, 2024). Организационной основой межцентрового взаимодействия способно стать соглашение между РУМЦ, где прописаны порядок передачи запроса и разделение ответственности. Расширение сети тогда оценивается не только по числу новых центров. Не менее весомы сокращение времени доступа к услуге и уменьшение числа необеспеченных запросов, а главное, устойчивость образовательной траектории от поступления до выпуска и последующего трудоустройства.

Заключение

Анализ показал, как устроена сеть РУМЦ ВО в российском высшем образовании. Она сложилась как объединение университетов, отобранных по конкурсу и закреплённых нормативными правовыми актами, а её назначение состоит в перераспределении ресурсов, создание которых в каждом отдельном вузе было бы несоразмерно числу студентов, нуждающихся в специальных условиях. Мультикомпетентностный состав команд позволяет центрам отвечать и на внешние вызовы, и на внутренние запросы системы инклюзивного высшего образования; различия образовательных потребностей, связанные с нозологической группой обучающегося, сеть благодаря этому учитывает. В 2024 году она объединяла 25 центров и 685 вузов-партнёров, и в охваченных ими организациях обучались 90,13% лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Количественный анализ дал характеристики, которые прежде не были систематизированы. Коэффициент вариации числа партнёрских связей между центрами равен 0,48, пять крупнейших РУМЦ сосредоточивают 36,6% соглашений. Территории ответственности покрывают 85 из 89 субъектов Российской Федерации, удельная нагрузка территориальных центров различается в 7,3 раза, а на Дальневосточный федеральный округ приходится лишь 5,4% всех вузов-партнёров.

Главный вывод работы: сдерживающий фактор инклюзивного высшего образования сместился. Масштаб ресурсной базы и уровень охвата подтверждают, что образовательная инфраструктура сформирована, тогда как завершение обучения и последующая занятость зависят прежде всего от условий за пределами вузов. Дальнейшее развитие сети видится в выравнивании партнёрской нагрузки (по уровню сервиса, а не по числу соглашений), в полном территориальном закреплении и в переходе от

учёта охвата к измерению образовательных и трудовых результатов. Следующий шаг исследования связан с панельными данными ежегодного мониторинга: только они позволят сопоставить динамику завершения обучения с ресурсным обеспечением конкретных РУМЦ и вузов-партнёров.

Список литературы

1. Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Реализация принципа непрерывности в инклюзивном образовании в России // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 5. С. 31-48.
2. Дайджест результатов исследований в области инклюзивного высшего образования сети ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // инклюзивноеобразование.рф. 2025.
3. Демьянчук Р., Голубева М. Ритуальная инклюзия? Дискурсы и ограничения социальной политики в высшем образовании // Журнал исследований социальной политики. 2026. Т. 24. № 2. С. 387-398.
4. Денисова О.А., Леханова О.Л. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью в региональном многопрофильном вузе на примере Череповецкого государственного университета // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 119-129.
5. Кантор В.З. Инклюзивное высшее образование: специальные средовые условия обучения студентов-инвалидов в вузе // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 3. С. 44-56.
6. Мартынова Е.А. Системное организационно-педагогическое содействие непрерывному профессиональному становлению молодых инвалидов при инклюзивном высшем образовании // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 5. С. 17-17.
7. Межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц: утвержден Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации 10 апреля 2023 г. № 3838п-П8 // consultant-plus.ru. 2023.
8. Методические рекомендации по организации инклюзивного образования для образовательных организаций высшего образования Российской Федерации // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, сеть ресурсных учебно-методических центров. Москва, 2024. 53 с. https://инклюзивноеобразование.рф/uploads/document/universities/Metodicheskie_rekomendacii_po_organizacii_IVO.pdf
9. Митрофанова Е.А., Краснов Е.В., Митрофанова А.Е. Трудоустройство выпускников вузов с инвалидностью: проблемы и решения // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2023. Т. 12. № 3. С. 38-44.
10. О проведении мониторинга инклюзивного высшего образования: Письмо Минобрнауки России от 26 ноября 2024 г. № МН-11/4123-ОП // miccedu.ru. 2024.
11. О ратификации Конвенции о правах инвалидов: Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ // consultant-plus.ru. 2012.
12. Об итогах деятельности Министерства науки и высшего образования Российской Федерации за 2024 год: доклад // minobrnauki.gov.ru. Москва, 2025. 105 с.
13. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (последняя редакция) // consultant-plus.ru. 2012.
14. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда»: Постановление Правительства Российской Федерации от 29 марта 2019 г. № 363 // consultant-plus.ru. 2019.
15. Осьмук Л.А., Дебренн М. Опыт формирования инклюзивного пространства европейских и российских университетов (на примере России и Франции) // Идеи и идеалы. 2019. Т. 11. № 3-1. С. 79-93.

16. Панюкова С.В., Саитгалиева Г.Г., Сергеева В.С. Организация сетевого взаимодействия ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов с вузами-партнерами // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 7-18.

17. Рубцов В.В., Саитгалиева Г.Г., Денисова О.А., Волосникова Л.М., Гутерман Л.А., Краснопевцева Т.Ф., Борозинец Н.М., Осьмук Л.А. Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 6. С. 6-23.

18. Саитгалиева Г.Г., Васина Л.Г., Гутерман Л.А. Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов как ресурс развития инклюзии в вузе // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 3. С. 57-71.

19. Сахарчук Е.С., Юдина Е.Н. Жизненный мир студентов-инвалидов в университетском кампусе: tempora mutantur // Вестник Мининского университета. 2024. Т. 12. № 3.

20. Сеть ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ как инструмент реализации государственной политики в области повышения доступности и качества инклюзивного высшего образования: презентация. Координационный центр инклюзивного высшего образования и реализации профессиональных возможностей молодёжи // инклюзивноеобразование.рф. 2025.

21. Список вузов-партнёров сети РУМЦ // инклюзивноеобразование.рф. 2026.

22. Arrazola M., de Hevia J., Perrote I., Sanchez-Larrion R. Discrimination in access to employment for graduates with disabilities: proposals for improvement // Disability & Society. 2024. Vol. 39. № 11. pp. 2857-2877.

23. Biagiotti G., Schreuer N., Moriña A., Cohen H. Towards an inclusive understanding of career development in higher education: reflections of graduates with disabilities // European Journal of Higher Education. 2026. pp. 1-22.

24. Harpur P., Stafford L., Ellis K. A disability-led disability inclusion strategy for the higher education sector // Journal of Higher Education Policy and Management. 2025. Vol. 47. № 3. pp. 368-385.

25. Morina A. Inclusive education in higher education: challenges and opportunities // European Journal of Special Needs Education. 2017. Vol. 32. № 1. pp. 3-17.

26. Osuna-Juarez A., Gonzalez-Castellano N. Understanding professors' and students with disabilities' perceptions of inclusive higher education: a systematic literature review // European Journal of Special Needs Education. 2024. Vol. 39. № 5. pp. 774-788.

27. Vega-Zepeda V. A maturity model for measuring the inclusion of students with disabilities or neurodivergence in higher education institutions // International Journal of Inclusive Education. 2026. pp. 1-22.

The role of the network of resource educational and methodological centres in the development of inclusive higher education in the Russian Federation

Mariana B. Sokolova
Director
Coordinating Center for Inclusive Higher Education and the Realization of Professional Opportunities, State University of Management
Moscow, Russia
co-centr-ivo@yandex.ru
ORCID 0000-0002-3290-9505

Maria V. Petrovskaya
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Deputy Director
Coordinating Center for Inclusive Higher Education and the Realization of Professional Opportunities, State University of Management
Moscow, Russia
Associate Professor of Finance, Accounting and Audit Department
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
maar74@mail.ru
ORCID 0000-0002-0668-9019

Kristina V. Meshcheryakova
Associate Director
Coordinating Center for Inclusive Higher Education and the Realization of Professional Opportunities, State University of Management
Moscow, Russia
kristina_vasina@mail.ru
ORCID 0000-0002-3171-3287

Olga A. Denisova
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Defectological Education, Director
Resource Training and Methodological Center of the North-Western Federal District for the education of people with disabilities and disabilities, Cherepovets State University
Cherepovets, Russia
oadenisova@chsu.ru
ORCID 0000-0002-0236-9181

Olga L. Lekhanova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Defectological Education, Deputy Director
Resource Training and Methodological Center of the North-Western Federal District for the education of people with disabilities and disabilities, Cherepovets State University
Cherepovets, Russia
lehanovao@mail.ru
ORCID 0000-0002-0882-4632

Tatiana F. Krasnopevtseva
Director
Resource Training and Methodological Center for the Education of the Disabled and People with Disabilities, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin
Nizhny Novgorod, Russia
tfk1001@yandex.ru
ORCID 0000-0001-8929-9368

Received 01.08.2026
Accepted 21.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.1:376
DOI 10.25726/n1974-0295-5847-s
EDN EVXKAM
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article examines the network of resource educational and methodological centres for the education of persons with disabilities, which has been taking shape within the higher education system of the Russian Federation since 2016. The aim is to describe the institutional configuration of the network in quantitative terms and to assess how evenly partnership ties are distributed across it. The empirical base comprises regulatory documents of 2016-2023, official materials of the network's coordinating centre, the open register of partner universities (685 records), monitoring indicators of higher education institutions as of 1 January 2025, and the results of a sample survey of 320 employers. The methods include content analysis of regulatory sources, secondary analysis of monitoring data, and descriptive statistics computed on the register of partnership agreements. The network of 25 centres and 685 partner universities is shown to cover 90.1% of students with disabilities; at the same time, the coefficient of variation of partnership ties reaches 0.48, and the five largest centres account for 36.6% of all agreements. The lists of assigned territories cover 85 of the 89 constituent entities of the Russian Federation, while the Far Eastern Federal District holds only 5.4% of the partner network. The ratio of graduates to admitted students equals 0.50, against 0.63 for the higher education system as a whole. The authors argue that the binding constraint on inclusive higher education has moved from educational infrastructure to labour demand.

Keywords

inclusive higher education, resource educational and methodological centre, network cooperation, students with disabilities, accessibility of higher education, learning support, graduate employment, education policy.

The materials of the article were prepared by the Coordination Centre for Inclusive Higher Education and Professional Opportunities of the State University of Management with the participation of representatives of the network of resource educational and methodological centres of higher education.

References

1. Alyokhina S.V., Bystrova Yu.A., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Implementation of the principle of continuity in inclusive education in Russia // Psychological science and education. 2024. Vol. 29. № 5. pp. 31-48.
2. Digest of research results in the field of inclusive higher education of the network of resource educational and methodological centers for the education of the disabled and persons with disabilities // inclusiveeducation.ru. 2025.
3. Demyanchuk R., Golubeva M. Ritual inclusion? Discourses and limitations of social policy in higher education // Journal of Social Policy Research. 2026. Vol. 24. № 2. pp. 387-398.
4. Denisova O.A., Lekhanova O.L. Inclusive education of students with disabilities in a regional multidisciplinary university on the example of Cherepovets State University // Psychological Science and Education. 2017. Vol. 22. № 1. pp. 119-129.
5. Kantor V.Z. Inclusive higher education: special environmental conditions for students with disabilities in higher education institutions // Psychological and Pedagogical Research. 2019. Vol. 11. № 3. pp. 44-56.
6. Martynova E.A. Systematic organizational and pedagogical assistance to the continuous professional development of young people with disabilities in inclusive higher education // Modern Problems of Science and Education. 2020. № 5. pp. 17-17.

7. Interdepartmental comprehensive action plan to increase accessibility of secondary vocational and higher education for the disabled and people with disabilities, including career guidance and employment of these persons: approved by Deputy Prime Minister of the Russian Federation on April 10, 2023 № 3838p-P8 // consultant-plus.ru. 2023.

8. Methodological recommendations on the organization of inclusive education for educational institutions of higher education of the Russian Federation // Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, network of resource educational and methodological centers. 2024. 53 p.

9. Mitrofanova E.A., Krasnov E.V., Mitrofanova A.E. Employment of university graduates with disabilities: problems and solutions // Personnel and Intellectual Resources Management in Russia. 2023. Vol. 12. № 3. pp. 38-44.

10. On monitoring inclusive higher education: Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated November 26, 2024 № MN-11/4123-OP // miccedu.ru 2024.11.

11. On ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Federal Law № 46-FZ of May 3, 2012 // consultant-plus.ru. 2012.

12. On the results of the activities of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation in 2024: report // minobrnauki.gov.ru. 2025. 105 p.

13. On Education in the Russian Federation: Federal Law № 273-FZ of December 29, 2012 (latest edition) // consultant-plus.ru. 2012.

14. On approval of the State program of the Russian Federation «Accessible Environment»: Decree of the Government of the Russian Federation dated March 29, 2019 № 363 // consultant-plus.ru. 2019.

15. Osmuk L.A., Debrenn M. The experience of forming an inclusive space of European and Russian universities (on the example of Russia and France) // Ideas and Ideals. 2019. Vol. 11. № 3-1. pp. 79-93.

16. Panyukova S.V., Saitgalieva G.G., Sergeeva V.S. Organization of network interaction of resource educational and methodological centers for teaching disabled people with partner universities // Psychological Science and Education. 2018. Vol. 23. № 2. pp. 7-18.

17. Rubtsov V.V., Saitgalieva G.G., Denisova O.A., Volosnikova L.M., Guterman L.A., Krasnopevtseva T.F., Borozinets N.M., Osmuk L.A. The purpose, objectives and main directions of the development of inclusive higher education in the Russian Federation // Psychological Science and Education. 2023. Vol. 28. № 6. pp. 6-23.

18. Saitgalieva G.G., Vasina L.G., Guterman L.A. Resource educational and methodological center for teaching disabled people as a resource for the development of inclusion in higher education // Psychological and PedagogicalR. 2019. Vol. 11. No. 3. pp. 57-71.

19. Sakharchuk E.S., Yudina E.N. The life world of disabled students on the university campus: tempora mutantur // Mininsky University Bulletin. 2024. Vol. 12. No. 3.

20. A network of resource-based educational and methodological centers for the education of persons with disabilities and persons with disabilities as a tool for implementing state policy in the field of increasing accessibility and quality of inclusive higher education: presentation. Coordination Center for Inclusive Higher Education and the realization of professional opportunities for youth // inclusiveeducation.ru. 2025.

21. List of partner universities of the RUMC network // inclusiveeducation.ru. 2026.

22. Arrazola M., de Hevia J., Perrote I., Sanchez-Larrion R. Discrimination in access to employment for graduates with disabilities: proposals for improvement // Disability & Society. 2024. Vol. 39. № 11. pp. 2857-2877.

23. Biagiotti G., Schreuer N., Moriña A., Cohen H. Towards an inclusive understanding of career development in higher education: reflections of graduates with disabilities // European Journal of Higher Education. 2026. pp. 1-22.

24. Harpur P., Stafford L., Ellis K. A disability-led disability inclusion strategy for the higher education sector // Journal of Higher Education Policy and Management. 2025. Vol. 47. № 3. pp. 368-385.

25. Morina A. Inclusive education in higher education: challenges and opportunities // European Journal of Special Needs Education. 2017. Vol. 32. № 1. pp. 3-17.

26. Osuna-Juarez A., Gonzalez-Castellano N. Understanding professors' and students with disabilities' perceptions of inclusive higher education: a systematic literature review // European Journal of Special Needs Education. 2024. Vol. 39. № 5. pp. 774-788.

27. Vega-Zepeda V. A maturity model for measuring the inclusion of students with disabilities or neurodivergence in higher education institutions // International Journal of Inclusive Education. 2026. pp. 1-22.

Организационно-педагогические условия внутрикорпоративной многоуровневой подготовки кадрового резерва образовательной сферы

Алла Николаевна Крамаренко
Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры Педагогики и методики дошкольного и начального образования
Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко
Бердянск, Россия
allakramarenko11@mail.ru
ORCID 0000-0003-3922-4979

Татьяна Владимировна Никоненко
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Педагогики и методики дошкольного и начального образования
Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко
Бердянск, Россия
docentntv@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 13.08.2026
Принята 17.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.046.4
DOI 10.25726/v2916-5298-7582-l
EDN JSFSXM
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье представлены условия внутрикорпоративной многоуровневой подготовки кадрового резерва образовательной среды. Актуальность работы обусловлена возрастающей потребностью образовательных организаций, в том числе в исторических регионах, в подготовке управленческих кадров и обеспечении преемственности профессионального опыта. Целью исследования выступило изучение организационно-педагогических условий внутрикорпоративной подготовки кадрового резерва образовательной сферы; методологическую основу составили системный, деятельностный, компетентностный и ресурсный подходы. Авторы акцентируют внимание на том, что внутрикорпоративная многоуровневая подготовка кадрового резерва представляет собой важное направление развития современной образовательной организации, обеспечивающее целенаправленное формирование профессионального, методического и организационного потенциала педагогических работников. Проведённый анализ показал, что результативность данной подготовки определяется совокупностью содержательных и процессуально-технологических условий как составляющих организационно-педагогических. Содержательные условия задают цели, направления, компетентностную основу и практическую направленность подготовки, тогда как процессуально-технологические обеспечивают её поэтапную организацию, диагностику, сопровождение, индивидуализацию, применение современных образовательных технологий и оценку достигнутых результатов. Именно их комплексная реализация позволяет сделать подготовку кадрового резерва системной, логически выстроенной и ориентированной на реальные потребности образовательной организации. Полученные выводы могут быть использованы при проектировании программ внутрикорпоративной многоуровневой подготовки резервистов в образовательных организациях.

Ключевые слова

кадровый резерв, образовательная организация, резервист, организационно-педагогические условия, содержательные и процессуально-технологические условия, внутрикорпоративная многоуровневая подготовка.

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Разработка системы многоуровневой подготовки кадрового резерва для региональной системы образования» (Код научной темы, присвоенный учредителем: OTGE-2026-0012).

Введение

В современных условиях развития системы образования в целом и в исторических регионах (Донецкая Народная Республика, Луганская Народная Республика, Запорожская и Херсонская области) в частности, особую значимость приобретает проблема формирования и эффективного использования кадрового резерва как одного из стратегических ресурсов образовательной организации. За последнее десятилетие вопрос кадрового резерва остается достаточно актуальным, так как общество дает запрос на эффективность реализации ряда серьезных проблем в сфере образования, связанных с нехваткой кадров для успешного менеджмента образовательной организации.

Среди направлений – формирование регионального кадрового резерва управления образованием как инструмент наращивания цифрового потенциала общеобразовательных организаций в условиях цифровой трансформации образования (В.И. Сердюков, Н.А. Сердюкова, А.Н. Кузнецов, Г.Ю. Яламов) (Сердюков, 2022), К.М. Ушаков раскрывает современные тенденции развития системы управления образовательными организациями (Ушаков, 2013), авторский коллектив Л.Г. Смышляева, С.А. Еворович, Л.Н. Татаринова, С.А. Осадчева представляют концепцию формирования резерва управленческих кадров системы образования на региональном уровне (Смышляева, 2025), И.Б. Шебураков представляет разработку модели единого многоуровневого кадрового резерва системы государственного управления (Шебураков, 2021).

На научно-теоретическом уровне феномен кадрового резерва достаточно весомо проработан в трудах известных специалистов по управлению персоналом как в России, так и за рубежом. Отношение к нему разное: за рубежом кадровый резерв рассматривают как инструмент управления карьерой (L. Berger, D. Berger, R. Noe, J. Hollenbeck, B. Gerhart, P. Wright); отечественные ученые считают кадровый резерв как механизм отбора потенциальных кандидатов на руководящие должности и подготовки их к новым функциональным обязанностям (А.Я. Кибанов, К.Б. Фокин). Ряд ученых рассматривают некоторые аспекты специфики формирования кадрового резерва в образовательных организациях (Н.Б. Москвина, С.П. Машовец, Д.Д. Поляков, К.М. Ушаков, М.И. Фролова) (Ушаков, 2013, Ушаков, 2017) управленческие стратегии повышения предметных рейтингов педагогических университетов как фундаментальные основы формирования будущих резервистов (Гофан, 2026).

В последние пять лет появилось много публикаций, в которых рассматривался вопрос подготовки кадрового резерва с разных аспектов, а именно: проектирование модели управления профессиональным развитием руководителей общеобразовательных организаций региона (О.Ю. Гордашникова), совершенствование методики оценки кадрового резерва организации (на примере администрации муниципального образования) (Н.Е. Деркач), кадровый резерв в школе: формирование и развитие (Л.Х. Джабраилова, И.И. Начхоев, З.У. Демельханова), применение модели профессиональных компетенций в работе с кадровым резервом (Д.А. Закутаева) и др.

Материалы и методы исследования

Все это создает теоретико-методологическую основу для внедрения работы с кадровым резервом в практику управления такими процессами.

Однако, проблема подготовки кадрового резерва для образовательных организаций в новых реалиях нуждается в дополнительной проработанности. На практико-методическом уровне специалисты по управлению персоналом на предприятиях, занимающиеся данным вопросом, предлагают

апробированные методы формирования кадрового резерва и т.д. (Адизес И.К. и др.), которые могут служить ориентиром для формирования данного резерва в образовательных организациях.

Необходимо отметить, что Институты повышения квалификации в программы переподготовки педагогических кадров по направлениям «Управление персоналом» и «Менеджмент», предусматривающие немногим более 200 часов на обучение. Безусловно, данные программы приносят определенную пользу, но нельзя говорить, что они полностью решают проблему подготовки управленческого резерва для образовательных организаций. Это подтверждает исследование на платформе социальной сети «ВКонтакте» (Резанович, 2024). Анкетирование прошли: 33 учителя-наставника, 27 руководителя методических объединений школы, 24 заместителя директора и 16 директоров школ, которые находились на управленческой должности не более года. Согласно полученным результатам: 88% респондентов утверждают о неуверенности в своих силах при решении административных вопросов; 92% – заявляют о собственном недостаточном уровне сформированности управленческих компетенций; у 95% респондентов имело место принятие неэффективных решений; 76% имеют сложности в построении конструктивного диалогоа. Полагаем, что данные результаты обусловлены тем, что в образовательных организациях есть сложившаяся управленческая иерархия, на каждой ступени которой требуются определенные компетенции.

В исследовании ориентируемся на позицию И.В. Резанович (Резанович, 2024), которой выделено 5 уровней подготовки кадрового резерва образовательной организации. Первый уровень подготовки учителя к административной работе – повышение квалификации в области самоуправления в стенах образовательного учреждения. Второй уровень – учитель-наставник, это уровень предусматривает прохождение курсов повышения квалификации. Третий – подготовка руководителей методических объединений, на практике они не всегда проходят соответствующую подготовку, а наличие педагогического опыта не всегда может быть индикатором успешного решения представленных задач перед таким руководителем. Институты повышения квалификации ориентированы на четвертый и пятый уровни формирования управленческих навыков у резервистов, но эффективность иногда под вопросом. Существенные проблемы на этих уровнях, обусловлены недостаточным уровнем подготовки на первых трех. И.В. Резанович, как управленец с огромным опытом по проблеме менеджмента в образовательной организации, в стенах Воронежского государственного педагогического университета неоднократно была модератором многочисленных конференций по данной проблематике. Ее концептуальные положения в сфере менеджмента кадрового резерва образовательных организаций лежат в основе многочисленных НИРов.

Не исключение и Азовский государственный педагогический университет имени П.Д. Осипенко, где эта авторская концепция лежит в основе программы курсов повышения квалификации для управленческих кадров образовательных учреждений, но учитывая специфику работы в условиях интеграции в единое образовательное пространство в исторических регионах России, можно сказать, что за 4 года инноваций более 60% управленцев поменяли место работы.

Учитывая вышесказанное, целью данной работы мы определили исследование организационно-педагогических условий внутрикорпоративной подготовки кадрового резерва образовательной сферы.

Для реализации указанной цели нам необходимо решить ряд исследовательских задач, а именно:

1. Проанализировать авторские позиции в определении условий внутрикорпоративной многоуровневой подготовки кадрового резерва образовательной организации.
2. Изучить особенности содержательных и процессуально-технологических условий внутрикорпоративной подготовки кадрового резерва как составляющих организационно-педагогических.

В качестве методологической базы исследования были определены следующие научные подходы:

1) системный (В.А. Дмитриенко, Э.Г. Юдин, В.А. Якунин и др.), обеспечивающий рассмотрение целостности системы образования с его кадровой составляющей при проектировании изменений в практиках управления развитием кадрового потенциала;

2) деятельностный (А.Н. Леонтьев), позволяющий задействовать в системе профессиональной подготовки кадров людей с максимально высоким уровнем готовности к эффективной управленческой деятельности;

3) компетентностный (Э.Ф. Зеер, Л.Г. Смышляева и др.), обеспечивающий возможность создания компетентностных профилей управленческих кадров как основы для диагностики их потенциала;

4) ресурсный (Е.В. Селезнева, Е.Г. Чирковская, И.Б. Шебураков), позволяющий рассматривать управленческий потенциал как совокупность внутренних и внешних ресурсов для личностно-профессионального развития.

Результаты и обсуждение

Для более глубокого понимания особенностей и обобщения регионального опыта по формированию резерва управленческих кадров системы образования (РУКСО), важно выделить ряд концептуальных положений, обеспечивающих обновление системы работы по формированию единого РУКСО страны (Л.Г. Смышляева, С.А. Еворович, Л.Н. Татаринова, С.А. Осадчева) (Смышляева, 2025):

1. Единство принципов работы с резервами управленческих кадров системы образования во всех субъектах – требует наличия обоснованной концепции формирования единого РУКСО, которая будет реализована во всех регионах Российской Федерации. При этом сохранение инвариантной компоненты концепции не исключает создания и развития уникальных региональных / муниципальных практик.
2. Опора на положения разрабатываемой Стратегии развития системы образования Российской Федерации до 2036 года при проектировании оценочно-диагностических процедур отбора кандидатов в состав РУКСО.
3. Единое ценностное ядро социально-психологического портрета управленческих кадров для системы образования (человекоцентричность, идея Отечества, нацеленность на результат).
4. Личностно-профессиональная целостность при отборе претендентов.
5. Приоритет профильного педагогического образования.
6. Опора на принцип «сквозного формата» отбора претендентов.
7. Приоритет деятельностно-ориентированных процедур отбора в сочетании с использованием биографического метода.
8. Сочетание кадровых стратегий «извне» и «изнутри». Стратегия «извне» предполагает обращенность к кадровому потенциалу как других (смежных с системой образования отраслей), так и привлечение к участию в конкурсе претендентов из других регионов.
9. Приоритет ценности развития потенциала человека через субъектные проявления в практиках управленческой деятельности.
10. Актуализация потенциала практик наставничества.
11. Экосистемность и полисубъектность при формировании пула экспертов, участвующих в принятии решений о назначении резервистов.

Отметим, что подготовка кадрового резерва в рамках внутрикорпоративной системы профессионального развития позволяет не только своевременно выявлять педагогов, обладающих профессиональным и управленческим потенциалом, но и создавать организационно-педагогические условия (содержательные и процессуально-технологические) для их последовательного профессионального роста. При этом результативность данной работы во многом определяется тем, указывает Е.С. Агишева, насколько грамотно выстроены содержательные условия внутрикорпоративной многоуровневой подготовки кадрового резерва, поскольку именно они задают направленность, логику и качество всего процесса подготовки (Агишева, 2024).

Содержательные условия внутрикорпоративной подготовки кадрового резерва следует рассматривать как совокупность целей, задач, направлений, формируемых компетенций, учебно-методических материалов и практико-ориентированных видов деятельности, обеспечивающих целенаправленное развитие работников, включённых в резерв. В отличие от разрозненных форм

повышения квалификации, внутрикорпоративная многоуровневая подготовка ориентирована на системное развитие специалистов в соответствии с актуальными задачами конкретной образовательной организации. Это означает, как отмечает К.М. Ушаков, что её содержание должно быть тесно связано с кадровой политикой учреждения, приоритетами его развития, спецификой контингента обучающихся, требованиями к качеству образования и особенностями профессиональной деятельности педагогов (Ушаков, 2017).

Одним из важнейших содержательных условий является единство подготовки кадрового резерва. Содержание программы не может быть формальным, оно должно строиться на чётко определённых целях, отражающих реальные потребности образовательной организации. В системе образования, указывают Е.А. Ганаева, О.Г. Тавстуха, П.О. Тарасенко, кадровый резерв формируется не только для замещения должностей, но и для обеспечения устойчивости методической работы, преемственности профессионального опыта, развития инновационной деятельности и повышения качества управления образовательным процессом (Ганаева, 2025). Следовательно, содержательное наполнение подготовки должно быть ориентировано на формирование у резервистов способности выполнять более сложные профессиональные функции.

Не менее значимым условием выступает компетентностная направленность подготовки. Современные подходы к управлению персоналом в образовательной организации предполагают, что подготовка кадрового резерва должна быть ориентирована не только на передачу определённой суммы знаний, но и на развитие конкретных профессиональных компетенций, востребованных в практике школы. Речь идёт о методической, аналитической, коммуникативной, организационной и рефлексивной компетентностях. Именно их развитие обеспечивает готовность педагога не только качественно осуществлять образовательную деятельность, но и участвовать в решении более других задач – координации методической работы, наставничестве, участии в инновационных проектах, организации профессионального взаимодействия в коллективе (Крамаренко, 2026).

Следующим важным содержательным условием является интеграция методической и управленческой составляющих подготовки. Формирование кадрового резерва в образовательной организации предполагает, что часть работников в перспективе сможет выполнять не только функции учителя, но и функции наставника, руководителя методического объединения, в перспективе – завуча и директора школы. Поэтому содержательное наполнение подготовки должно включать основы педагогического лидерства, элементы принятия управленческих решений, навыки планирования, анализа и координации коллективной деятельности (Т.Б. Лаврова, С.А. Еварович, С.Э. Мартынова, Т.Г. Богатырева) (Лаврова, 2024). Такая интеграция особенно важна для образовательных организаций, ориентированных на развитие внутреннего кадрового потенциала и обеспечение преемственности в управленческой и методической работе.

Содержательные условия внутрикорпоративной многоуровневой подготовки кадрового резерва тесно связаны и с организацией профессионального сопровождения участников программы. Даже хорошо разработанное содержание не будет достаточно эффективным без поддержки наставника. В связи с этим содержание подготовки должно предусматривать включение резервистов в систему профессионального взаимодействия с более опытными коллегами, которые смогут своевременно проконсультировать, скорректировать план саморазвития в профессиональной сфере, поделиться опытом в решении проблем (Раховская, 2017). Такое сопровождение способствует более осознанному профессиональному росту педагогов.

Особую роль в структуре содержательных условий играет связь подготовки кадрового резерва с системой внутришкольной методической работы. Подготовка резервистов не должна осуществляться изолированно от общего профессионального пространства образовательной организации. Напротив, она должна быть встроена в деятельность методических объединений, педагогических советов, творческих групп, семинаров и других форм коллективной работы. Это позволяет, с одной стороны, делать подготовку содержательно насыщенной и практико-ориентированной, а с другой – обеспечивает включённость резервистов в реальные процессы профессионального взаимодействия, обмена опытом и коллективного решения педагогических задач.

Кроме того, важным содержательным условием следует считать вариативность подготовки. Внутрикорпоративная система не может быть одинаковой для всех участников, поскольку педагоги кадрового резерва отличаются уровнем профессионального опыта, мотивацией, методической готовностью, личностными особенностями и перспективами развития. Поэтому содержание подготовки должно сочетать инвариантную часть, обязательную для всех слушателей, и вариативную часть, учитывающую индивидуальные профессиональные маршруты работников (Митина, 2020). Такой подход делает подготовку более адресной, гибкой и соответствующей принципу индивидуализации профессионального развития.

Таким образом, содержательные условия внутрикорпоративной многоуровневой подготовки кадрового резерва представляют собой сложную систему, включающую компетентностную направленность, учёт профессиональной специфики, многоуровневую организацию содержания, практико-ориентированный характер подготовки, интеграцию методического и управленческого компонентов, развитие профессионально-личностного потенциала, наличие учебно-методического обеспечения, профессионального сопровождения, связи с внутришкольной методической работой, вариативности и инновационной направленности. Только при сочетании указанных условий подготовка кадрового резерва может быть ориентированной на перспективное развитие кадрового резерва образовательной организации.

Эффективность внутрикорпоративной многоуровневой подготовки кадрового резерва определяется не только содержательным наполнением программы, но и тем, насколько последовательно и технологично организован сам процесс её реализации. В этом контексте особую значимость приобретают процессуально-технологические условия, обеспечивающие практический вектор подготовки.

В научной литературе подчеркивается, что результативность подготовки кадрового резерва напрямую зависит от продуманности технологического инструментария, его соответствия целям программы и особенностям профессиональной деятельности работников (Мишина, 2014; Резник, 2015).

Это предполагает использование таких технологий, которые способствуют активному включению педагогов в профессиональное взаимодействие, стимулируют их самостоятельность, развивают рефлексию, аналитические способности, навыки проектирования и готовность к выполнению более сложных организационно-методических функций. В связи с этим выделяем процессуально-технологические условия успешной реализации внутрикорпоративной многоуровневой подготовки кадрового резерва (табл. 1).

Таблица 1. Процессуально-технологические условия внутрикорпоративной многоуровневой подготовки кадрового резерва

Процессуально-технологические условие	Краткая характеристика
Поэтапная организация подготовки	Обеспечивает последовательное включение работников в процесс профессионального развития с учётом уровня их готовности и задач каждого этапа
Диагностическое сопровождение	Предусматривает выявление профессиональных дефицитов, образовательных потребностей и уровня готовности работников к включению в кадровый резерв
Использование современных образовательных технологий	Включает применение практико-ориентированных, интерактивных, проблемных и проектных технологий обучения
Сочетание различных форм работы	Предполагает использование индивидуальных, групповых и коллективных форм подготовки в зависимости от целей и содержания работы
Практическая направленность подготовки	Ориентирует процесс на решение реальных профессиональных задач, разработку методических материалов и анализ педагогических ситуаций

Методическое и наставническое сопровождение	Обеспечивает консультативную помощь, поддержку со стороны администрации, наставников и более опытных коллег
Организация рефлексии и самоанализа	Способствует осмыслению педагогами собственного опыта, выявлению достижений, трудностей и перспектив профессионального роста
Мониторинг и оценка результатов	Позволяет отслеживать динамику подготовки, корректировать содержание и методы работы, оценивать достигнутые результаты
Индивидуализация подготовки	Предусматривает учёт профессионального опыта, уровня компетентности и индивидуальных образовательных маршрутов участников
Интеграция подготовки в систему методической работы	Обеспечивает связь подготовки кадрового резерва с педагогическими советами, методическими объединениями, семинарами и школьными проектами

Источник: обобщено и составлено автором на основании (Каштанова, 2024; Сердюков, 2022; Митина, 2020).

Представленные в таблице процессуально-технологические условия внутрикорпоративной многоуровневой подготовки кадрового резерва образовательной организации позволяют рассматривать данный процесс как целостную и управляемую систему профессионального развития работников образовательной организации. В данных условиях выделены: поэтапная организация данной подготовки, диагностическое сопровождение, использование современных образовательных технологий, сочетание различных форм работы, практическая направленность подготовки, методическое и наставническое сопровождение, организация рефлексии и самоанализа, мониторинг и оценка результатов, индивидуализация подготовки, интеграция подготовки в систему методической работы.

Важно отметить, что особую ценность в процессе подготовки имеет методическое и наставническое сопровождение. Наставничество помогает не только корректировать профессиональные действия, но и способствует передаче педагогического опыта, его следует рассматривать как обязательный элемент технологически выстроенной системы подготовки кадрового резерва.

Современная система профессионального развития педагога ориентирована не только на внешнее обучение, но и на формирование способности к самостоятельному осмыслению собственной деятельности. Для участников кадрового резерва это особенно значимо, поскольку предполагаемые для них перспективы профессионального роста требуют готовности к критическому анализу собственного опыта. В научной литературе (Каштанова, 2024; Сердюков, 2022; Митина, 2020) подчёркивается, что профессионально-личностное развитие педагога непосредственно связано со способностью осознавать результаты своей деятельности и использовать этот анализ как основу профессионального самосовершенствования. Поэтому включение самоанализа и рефлексивных процедур в структуру подготовки усиливает её развивающий потенциал.

Мониторинг и оценка результатов выполняют в системе подготовки кадрового резерва не только контрольную, но и корректирующую функцию, а именно через мониторинг прослеживается динамика развития участников программы, оценивается эффективность используемых форм и методов, а также вносятся изменения в содержание подготовки. При этом важно, чтобы оценка охватывала не только конечный результат, но и весь процесс профессионального продвижения слушателя. Такой подход делает мониторинг инструментом повышения качества всей системы подготовки, а не только способом фиксации отдельных результатов.

Таким образом, внутрикорпоративная многоуровневая подготовка кадрового резерва представляет собой процесс развития современной образовательной организации, обеспечивающий целенаправленное формирование профессионального потенциала педагогических работников. Проведённый анализ показал, что результативность данной подготовки определяется совокупностью содержательных и процессуально-технологических условий как составляющих организационно-

педагогических. Содержательные условия определяют цели, компетентностную основу и практическую направленность подготовки, тогда как процессуально-технологические обеспечивают её поэтапную организацию, диагностику, сопровождение, индивидуализацию и оценку достигнутых результатов. Их комплексная реализация позволяет сделать подготовку кадрового резерва системной, логически выстроенной и ориентированной на реальные потребности образовательной организации.

Заключение

В ходе работы установлено, что эффективная система внутрикорпоративной подготовки кадрового резерва должна быть тесно связана с внутришкольной методической работой, практической деятельностью педагогов и задачами перспективного кадрового развития учреждения. Такая подготовка не только способствует повышению профессиональной компетентности работников, но и создаёт условия для развития их инициативности, рефлексивности, готовности к выполнению более сложных функций. Следовательно, успешная реализация организационно-педагогических (содержательных и процессуально-технологических) условий внутрикорпоративной многоуровневой подготовки кадрового резерва может рассматриваться как действенный процесс укрепления кадрового потенциала образовательной организации, обеспечения преемственности профессионального опыта и повышения качества образования не только при интеграции исторических регионов в образовательный процесс Российской Федерации, но и в целом.

Список литературы

1. Агишева Е.С. Система управления персоналом в образовательном учреждении // Вестник науки. 2024. № 6 (75). С. 756-763.
2. Ганаева Е.А., Тавстуха О.Г., Тарасенко П.О. Модель подготовки кадрового резерва руководителей образовательных организаций // Вестник Оренбургского государственного университета. 2025. № 3 (247). С. 64-73.
3. Гофан Л. Педагогические условия и управленческие стратегии повышения предметных рейтингов педагогических университетов России и Китая // Управление образованием: теория и практика. 2026. Т. 16. № 6. С. 323-334.
4. Каштанова Е.В., Бир Е.В. Организация процесса обучения кадрового резерва // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2024. № 2 (71). С. 88-92.
5. Крамаренко А.Н. Управление внутрикорпоративной многоуровневой подготовкой кадрового резерва в сфере образования // Научные исследования в современном мире. Теория и практика: сборник статей LII всероссийской (национальной) научной конференции (март 2026, Санкт-Петербург). Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2026. С. 63-67.
6. Лаврова Т.Б., Еварович С.А., Мартынова С.Э., Богатырева Т.Г. Направления совершенствования работы с федеральным резервом управленческих кадров Российской Федерации в контексте мировых трендов // Государственная служба. 2024. Т. 26. № 2. С. 90-100.
7. Митина Л.М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебное пособие для вузов. 2-е изд., доп. Москва: Юрайт, 2020. 430 с.
8. Мишина А.П., Кочеткова Т.В. Организация методической работы и оформление школьной документации при реализации ФГОС НОО: методические рекомендации. Москва: Русское слово – учебник, 2014. 120 с.
9. Раховская Ю.И. Опыт методической работы с молодыми специалистами: метод. рекомендации. 4-е изд., стер. Минск: РИПО, 2017. 84 с.
10. Резанович И.В., Дюжакова М.В., Акимова А.М. Создание персональной педагогической игротеки как условие развития социального интеллекта будущих учителей // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования» 2024. № 1. С. 77-81.
11. Резник С.Д., Емельянова Е.Р., Рыбалкина З.М. Формирование и развитие управленческого потенциала общеобразовательной организации: монография. Москва: Инфра-М, 2015. 163 с.

12. Сердюков В.И., Сердюкова Н.А., Кузнецов А.Н., Яламов Г.Ю., Ануфриев О.С. Формирование регионального кадрового резерва управления образованием как инструмент наращивания цифрового потенциала общеобразовательных организаций в условиях цифровой трансформации образования // Педагогическая информатика. 2022. № 2. С. 15-20.
13. Смышляева Л.Г., Еворович С.А., Татаринова Л.Н., Осадчева С.А. Формирование резерва управленческих кадров системы образования на региональном уровне: концепты обновления // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13. № 3 (62). С. 111-126.
14. Ушаков К.М. Диагностика реальной структуры образовательной организации // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 247-260.
15. Ушаков К.М. Как мы управляем организацией? // Народное образование. 2017. № 9-10. С. 67-73.
16. Шебураков И.Б. Разработка модели единого многоуровневого кадрового резерва системы государственного управления // Личность: ресурсы и потенциал. 2021. № 1 (9). С. 5-9.

Organizational and pedagogical conditions of intra-corporate multilevel training of the personnel reserve of the educational sphere

Alla N. Kramarenko
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education
P.D. Osipenko Azov State Pedagogical University
Berdyansk, Russia
allakramarenko11@mail.ru
ORCID 0000-0003-3922-4979

Tatyana V. Nikonenko
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education
P.D. Osipenko Azov State Pedagogical University
Berdyansk, Russia
docentntv@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 13.08.2026
Accepted 17.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.046.4
DOI 10.25726/v2916-5298-7582-l
EDN JSFSXM
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article presents the conditions for intra-corporate multilevel training of the personnel reserve of the educational environment. The relevance of the work is determined by the growing need of educational organizations, including those in the historical regions, for the training of managerial personnel and for ensuring the continuity of professional experience. The purpose of the study was to examine the organizational and pedagogical conditions of intra-corporate training of the personnel reserve of the educational sphere; the

methodological basis was formed by the systemic, activity-based, competence-based and resource approaches. The authors draw attention to the fact that intra-corporate multilevel training of the personnel reserve is an important direction in the development of a modern educational organization, which ensures the targeted formation of the professional, methodological and organizational potential of teachers. The analysis showed that the effectiveness of this training is determined by a combination of substantive and procedural-technological conditions. Meaningful conditions set the goals, directions, competency basis and practical orientation of training, while procedural and technological ensure its phased organization, diagnosis, support, individualization, the use of modern educational technologies and the assessment of the results achieved. It is their comprehensive implementation that makes it possible to prepare a personnel reserve for a systematic, logically built and focused on the real needs of an educational organization. The findings obtained can be used in designing programmes of intra-corporate multilevel training of reservists in educational organizations.

Keywords

personnel reserve, educational organization, reservist, organizational and pedagogical conditions, substantive and procedural and technological conditions, intra-corporate multi-level training.

The research was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic «Development of a system of multilevel training of the personnel reserve for the regional education system» (Scientific topic code assigned by the founder: OTGE-2026-0012).

References

1. Agisheva E.S. Personnel management system in an educational institution // Bulletin of Science. 2024. № 6 (75). pp. 756-763.
2. Ganaeva E.A., Tavstukha O.G., Tarasenko P.O. A model for training the personnel reserve of heads of educational organizations // Orenburg State University Bulletin. 2025. № 3 (247). pp. 64-73.
3. Guofang L. Pedagogical conditions and management strategies for improving the subject ratings of pedagogical universities in Russia and China // Education Management: Theory and Practice. 2026. Vol. 16. № 6. pp. 323-334.
4. Kashtanova E.V., Bir E.V. Organization of the personnel reserve training process // Personnel and Intellectual Resources Management in Russia. 2024. № 2 (71). pp. 88-92.
5. Kramarenko A.N. Management of intra-corporate multilevel training of personnel reserve in the field of education // Scientific Research in the Modern World. Theory and Practice: Collection of Articles of the LII All-Russian (National) Scientific Conference (St. Petersburg, March 2026). St. Petersburg: GNII «National Development», 2026. pp. 63-67.
6. Lavrova T.B., Evarovich S.A., Martynova S.E., Bogatyreva T.G. Directions for improving work with the federal reserve of managerial personnel of the Russian Federation in the context of global trends // Civil Service. 2024. Vol. 26. № 2. pp. 90-100.
7. Mitina L.M. Professional and personal development of a teacher: diagnostics, technologies, programs: a textbook for universities. 2nd ed., suppl. Moscow: Yurayt, 2020. 430 p.
8. Mishina A.P., Kochetkova T.V. Organization of methodological work and registration of school documentation in the implementation of the Federal State Educational Standard of Primary General Education: methodological recommendations. Moscow: Russian Word – Textbook, 2014. 117 p.
9. Rakhovskaya Yu.I. The experience of methodical work with young specialists: methodological recommendations. 4th ed., ster. Minsk: RIPO, 2017. 84 p.
10. Rezanovich I.V., Dyuzhakova M.V., Akimova A.M. Creation of a personal pedagogical gaming library as a condition for the development of social intelligence of future teachers // Voronezh State University Bulletin. Series: Problems of Higher Education. 2024. № 1. pp. 77-81.
11. Reznik S.D., Emelyanova E.R., Rybalkina Z.M. Formation and development of the managerial potential of an educational organization: a monograph. Moscow: Infra-M, 2015. 163 p.

12. Serdyukov V.I., Serdyukova N.A., Kuznetsov A.N., Yalamov G.Yu., Anufriev O.S. Formation of the regional personnel reserve of education management as a tool for building the digital potential of educational institutions in the context of digital transformation of education // Pedagogical Informatics. 2022. № 2. pp. 15-20.

13. Sidorov L.G. Personnel management: a textbook. Rybinsk: Rybinsk Aviation Technical University, 2014. 124 p.

14. Smyshlyaeva L.G., Evorovich S.A., Tatarinova L.N., Osadcheva S.A. Formation of a reserve of managerial personnel of the education system at the regional level: concepts of renewal // Vocational Education and the Labor Market. 2025. Vol. 13. № 3 (62). pp. 111-126.

15. 14. Ushakov K.M. Diagnostics of the Real Structure of an Educational Organization // Educational Issues. 2013. № 4. pp. 247-260.

16. Ushakov K.M. How do we manage the organization? // Public Education. 2017. № 9-10. pp. 67-73.

17. Sheburakov I.B. Development of a model of a single multi-level personnel reserve of the public administration system // Personality: Resources and Potential. 2021. № 1 (9). pp. 5-9.

Преодоление когнитивных затруднений студентов при освоении понятий линейной алгебры и математического анализа посредством системы проблемно-ориентированных заданий

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

Игорь Михайлович Тарарин
Кандидат технических наук, доцент
Государственный университет управления
Москва, Россия
Кандидат технических наук, доцент
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
prepodavatel.vuzatar@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Татьяна Александровна Санаева
Кандидат физико-математических наук, доцент
Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ)
Москва, Россия
Кандидат физико-математических наук, доцент
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
Москва, Россия
sanaeva@rosbiotech.ru
ORCID 0009-0001-2720-4703

Наталья Васильевна Труб
Старший преподаватель
Московский политехнический университет
Москва, Россия
Старший преподаватель
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (Национальный исследовательский университет)
Москва, Россия
trub@mospolytech.ru
ORCID 0000-0002-2604-9553

Татьяна Валерьевна Усачева
Кандидат педагогических наук, доцент
Академия гражданской защиты МЧС России
Химки, Россия
usacheva@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.08.2026
Принята 19.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/b3518-7453-0638-x
EDN HFQEEY
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Концептуальные затруднения первокурсников при освоении аксиоматически заданных объектов описаны в исследовательской литературе достаточно подробно, а средством их преодоления называется система проблемно-ориентированных заданий. Остаётся неизмеренным, предъявляют ли действующие оценочные средства то познавательное требование, без которого такое преодоление невозможно. Работа отвечает на этот вопрос количественно. Материалом послужил корпус из 786 формулировок оценочных средств, извлечённых из 22 рабочих программ дисциплин по линейной алгебре и математическому анализу, опубликованных двадцатью российскими вузами в 2020-2026 годах. Единицей анализа принята отдельная формулировка; каждая отнесена к одной из четырёх ступеней познавательного требования по грамматической форме предъявляемого действия. Правила кодирования зафиксированы до подсчёта, применены механически и дополнены сплошным просмотром, изменившим отнесение 5 единиц. Требование воспроизведения предъявляют 691 формулировка, или 87,9% корпуса; выполнение процедуры – 58 единиц, или 7,4%; рассуждение об объекте – 37 единиц, или 4,7%; перенос средства в задачу другого раздела не представлен ни разу. В 17 программах из 22 формулировки третьей ступени отсутствуют полностью, а 31 из 37 таких формулировок приходится на одну программу. В математическом анализе третья ступень не встретилась ни в одной из 416 единиц. Ещё 148 формулировок называют процедуру отглагольным существительным, превращая её в тему для изложения. Разрыв между описанным в литературе механизмом затруднения и устройством действующего контроля измерен и оказался почти полным: система заданий, способная перевести студента от выполнения преобразования к высказыванию о нём, в проверенных программах отсутствует, а редкие исключения носят единичный характер и не образуют распределённой практики.

Ключевые слова

когнитивные затруднения, линейная алгебра, математический анализ, оценочные средства, познавательное требование, проблемно-ориентированные задания, контент-анализ, высшее образование.

Введение

Первый год университетской математической подготовки меняет предмет умственной работы. Школьное преобразование выражений опиралось на правило, применяемое к записи, и на чертёж, который можно было увидеть; университетский курс требует рассуждения об объектах, существующих только через перечень свойств. Векторное пространство определено аксиомами сложения и умножения на скаляр. Базис задан условием единственности разложения, ранг совпадает с размерностью образа линейного отображения, а предел определён соотношением двух произвольно выбираемых величин.

Затруднения, возникающие на этом переходе, описаны достаточно подробно и в разных исследовательских традициях. Поэтапный разбор решений 102 первокурсников (Туктамышов, 2024) выделил среди их ошибок при освоении понятия функции отдельную группу, относящуюся к пониманию самого понятия, и отделил её от вычислительных сбоев. Сопоставление групп с разной образовательной предысторией (Туктамышов, 2025) показало, что различия сосредоточены не на выполнении отдельных преобразований, а на завершающей стадии, где понятие должно войти в связь с другими. У 131 студента,

работавшего с системами линейных уравнений (Tatira, 2023), процедура приведения матрицы к ступенчатому виду выполнялась надёжно, а истолкование её результата в случае неединственного решения не удавалось. Проверка владения понятием предела у 87 первокурсников (Trapezanlidis, 2026) зафиксировала расхождение между воспроизводимым определением и реально применяемым представлением. Учебная последовательность, построенная для введения векторного пространства (Trigueros, 2024), потребовала предварительно превратить в самостоятельные объекты равенство, множество и бинарную операцию.

Общее в этих описаниях одно. Препятствие возникает там, где отработанное преобразование должно стать предметом высказывания; нехватка вычислительной техники создаёт иное затруднение. Средством преодоления называют систему проблемно-ориентированных заданий. Описание проблемного обучения высшей математике (Демченкова, 2018) раскрывает его отдельно для лекции и практического занятия и приводит фрагменты занятий по первообразной, умножению матриц, определителям, системам линейных алгебраических уравнений и несобственному интегралу; выявление внутрипредметных связей с опорой на ключевые примеры и упражнения (Попов, 2018) названо методическим основанием построения связного набора задач; диагностика предметной подготовки будущих учителей математики (Шкерина, 2022) показала сокращение выявленных дефицитов после включения в подготовку профессионально ориентированных задач.

Между этими двумя рядами работ лежит непроверенное допущение. Описания затруднений относятся к тому, что происходит со студентом; рекомендации относятся к тому, как следует строить задания; но вопрос о том, какое познавательное требование фактически предъявляют оценочные средства действующих курсов линейной алгебры и математического анализа, эмпирически не ставился. Между тем оценочные средства сообщают студенту, что в курсе считается результатом. Контрольная работа, составленная из вычислительных заданий, отменяет требования, предъявленные проблемной постановкой на занятии, каким бы удачным оно ни было.

Отсюда исследовательский вопрос настоящей работы. Какие ступени познавательного требования представлены в оценочных средствах действующих рабочих программ по линейной алгебре и математическому анализу и в какой мере эти средства способны адресовать затруднения, описанные в литературе как концептуальные.

Материал для ответа доступен непосредственно. Рабочие программы дисциплин публикуются вузами в открытом доступе, и значительная их часть содержит перечни оценочных средств в тексте самой программы. Такой корпус образует наблюдаемую сторону образовательной практики: он фиксирует не намерения преподавателя, а формулировки, официально утверждённые в качестве материала контроля. Опыт содержательного разбора локальных документов российских вузов показывает, что подобные тексты поддаются сплошному сопоставительному анализу и что расхождение между декларируемой и фактической функцией документа само по себе поддаётся измерению (Княгинина, 2024).

До сбора материала были зафиксированы шкала кодирования и проверяемая гипотеза. Гипотеза состояла из двух частей. Доля формулировок, предъявляющих требование выше уровня применения известной процедуры, не превышает 15%; в программах для нематематических направлений подготовки эта доля ниже, чем в программах для математических.

Материалы и методы исследования

Исследование выполнено как контент-анализ опубликованных рабочих программ дисциплин. Генеральную совокупность образуют программы курсов линейной алгебры и математического анализа, размещённые российскими вузами в открытом доступе в разделах о содержании образования. Поиск вёлся по названиям дисциплин и по формулам, отсылающим к оценочным материалам; каждый найденный документ открывался и проверялся по четырём условиям включения.

Первое условие предметное. Дисциплина носит название «Линейная алгебра», «Линейная алгебра и аналитическая геометрия», «Алгебра», «Математический анализ» либо содержит выделенный раздел одного из этих курсов с различимыми оценочными средствами. Второе условие уровневое.

Программа относится к бакалавриату или специалитету, программы среднего профессионального образования и магистратуры исключались. Третье условие хронологическое. Год утверждения указан в тексте и попадает в интервал с 2019 по 2026. Четвёртое условие материальное. Документ содержит в тексте не менее пяти конкретных формулировок оценочных средств. От одного вуза в каждую из двух дисциплинарных подвыборок включалось не более одной программы; филиал учитывался отдельно от головной организации.

Четвёртое условие оказалось главным ограничителем. В 13 просмотренных программах перечень оценочных средств вынесен за пределы рабочей программы – в отдельное приложение либо на внутренний учебный портал – и потому недоступен для внешнего просмотра. Формулировки вроде «оценочные материалы разработаны в полном объёме и доступны для обучающихся на странице дисциплины» встречались в документах разных вузов и разных лет. Само это наблюдение относится к результату. Значительная часть материала контроля не входит в состав публикуемого документа, хотя рабочая программа считается документом, раскрывающим содержание дисциплины.

Итоговый корпус составили 22 программы двадцати вузов, утверждённые с 2020 по 2026 год: 11 программ по линейной алгебре и 11 по математическому анализу. Шесть программ относятся к математическим и педагогико-математическим направлениям подготовки, шестнадцать – к экономическим, инженерным, информационным и социально-гуманитарным. Состав корпуса приведён в таблице 1.

Единицей анализа принята отдельная формулировка оценочного средства – экзаменационный или зачётный вопрос, вопрос устного либо письменного опроса, задание контрольной работы, типовая задача, тестовое задание, вопрос коллоквиума, тема доклада. Из документов, где перечень превышал объём доступной выгрузки, включались первые сорок позиций основного перечня в порядке документа и все дословно приведённые примеры оценочных средств иных видов. Всего в корпус вошли 786 единиц: 370 по линейной алгебре и 416 по математическому анализу. Преобладают экзаменационные вопросы – 516 единиц; на вопросы опроса приходится 126, на зачётные вопросы 40, на вопросы коллоквиума 39, на задания контрольных работ 31, на прочие виды 34 единицы.

Шкала познавательного требования содержит четыре ступени и опирается на различение стадий освоения понятия, применённое в исследованиях, вошедших в теоретическую рамку работы (Туктамышов, 2024; Tatira, 2023; Trigueros, 2024). Первая ступень – воспроизведение. От студента требуется изложить определение, свойство, теорему, классификацию или описать метод. Вторая ступень – выполнение процедуры, то есть проведение вычисления, решения или преобразования по известному алгоритму. Третья – рассуждение об объекте. Требуется обосновать, объяснить, сравнить, доказать частное утверждение, построить объект с заданным свойством или указать условие, при котором свойство сохраняется. Четвёртая ступень – перенос средства раздела в задачу, сформулированную вне того раздела, где средство вводилось.

Решающее правило отнесения опирается на грамматическую форму предъявляемого требования; предметное содержание формулировки при отнесении не учитывается. Номинативная формулировка без глагола относится к первой ступени независимо от того, насколько сложное понятие она называет. Перечень тем требует изложения. Требование действия распознаётся по глаголу в повелительном наклонении или инфинитиве, после чего ступень определяется классом глагола. «Доказать» с последующей именной группой – названием теоремы курса – относится к первой ступени как воспроизведение доказательства; «доказать, что» с придаточным – к третьей. Составное требование относится к высшей из представленных в нём ступеней.

Дополнительно фиксировался признак процедурной темы: номинативная формулировка, ядром которой служит отглагольное существительное процедуры – «вычисление», «нахождение», «приведение», «интегрирование», «исследование», «разложение». Признак введён потому, что такие формулировки называют действие, но предъявляют требование пересказа, и их доля показывает, насколько последовательно процедура превращается в тему.

Разграничение ступеней по требованию уточнено после первичного просмотра материала. Исходная формулировка шкалы допускала отнесение к четвёртой ступени по содержательному признаку

– упоминанию связи разделов или приложения понятия. Просмотр показал, что такие формулировки в подавляющем большинстве представляют собой названия теорем и тем, требующие изложения, поэтому содержательные признаки из решающего правила были исключены. Уточнение выполнено до подсчёта итоговых распределений и относится к операционализации шкалы и не затрагивает отбор материала.

Кодирование проведено в два прохода. Первый выполнен программно по зафиксированным правилам, второй – сплошным просмотром всех 786 единиц; по результатам просмотра решающие правила были дополнены тремя признаками, что изменило отнесение 5 единиц, или 0,6% корпуса. Кодирование выполнено одним исследователем, поэтому показатели согласия кодировщиков не рассчитывались; воспроизводимость обеспечивается публикацией решающих правил, состава корпуса и процедуры отбора.

Ограничения материала следует назвать прямо. Формулировка оценочного средства фиксирует требование, предъявленное документом; о том, что фактически происходит на занятии и на экзамене, она не свидетельствует: преподаватель может задать дополнительный вопрос, не предусмотренный перечнем. Задания, содержащие математические выражения, в извлечённом тексте воспроизводятся неустойчиво, поэтому для них кодировался глагол требования; содержание выражения при этом не учитывалось. Наконец, корпус собран поисковым способом и не является случайной выборкой из генеральной совокупности программ, поэтому полученные доли характеризуют собранный материал, а перенос их на всю совокупность требует отдельной проверки на вероятностной выборке.

Результаты и обсуждение

Состав корпуса и объём материала по каждой программе приведены в таблице 1. Разброс числа единиц объясняется устройством документов. Часть программ содержит развёрнутые перечни экзаменационных вопросов, тестовых заданий и типовых задач, другие ограничиваются коротким списком вопросов к промежуточной аттестации.

Таблица 1. Состав корпуса рабочих программ

Шифр	Дисциплина	Направление подготовки	Год	Единиц
LA01	Линейная алгебра и аналитическая геометрия	Математическое	2025	40
LA02	Линейная алгебра	Математическое	2020	40
LA03	Линейная алгебра	Нематематическое	2021	40
LA04	Линейная алгебра	Математическое	2023	46
LA05	Аналитическая геометрия и линейная алгебра	Нематематическое	2026	40
LA06	Линейная алгебра	Нематематическое	2022	33
LA07	Линейная алгебра и геометрия	Математическое	2025	41
LA08	Алгебра	Нематематическое	2021	40
LA09	Линейная алгебра и аналитическая геометрия	Нематематическое	2023	27
LA10	Математика, алгебраический раздел	Нематематическое	2022	15
LA11	Математика, алгебраический раздел	Нематематическое	2026	8
MA01	Математический анализ	Нематематическое	2021	40
MA02	Математический анализ	Математическое	2021	40
MA03	Математический анализ	Математическое	2022	40
MA04	Математический анализ	Нематематическое	2024	40
MA05	Математика. Математический анализ	Нематематическое	2022	40
MA06	Математический анализ и уравнения	Нематематическое	2025	40

MA07	Высшая математика, раздел анализа	Нематематическое	2025	40
MA08	Высшая математика, раздел анализа	Нематематическое	2024	40
MA09	Математика, раздел анализа	Нематематическое	2020	17
MA10	Математика, раздел анализа	Нематематическое	2022	39
MA11	Математика, раздел анализа	Нематематическое	2022	40

Источник: расчёты автора по корпусу из 22 опубликованных рабочих программ.

Основной результат состоит в резкой асимметрии распределения. Требование воспроизвести определение, свойство, теорему или описание метода предъявляет 691 формулировка из 786, то есть 87,9% корпуса. Требование выполнить вычисление или преобразование по известному алгоритму предъявляют 58 формулировок, или 7,4%. Требование высказаться об объекте – обосновать, объяснить, сравнить, доказать частное утверждение, построить объект с заданным свойством – предъявляют 37 формулировок, или 4,7%. Формулировок, требующих применить средство раздела к задаче, поставленной вне этого раздела, в корпусе не обнаружено ни одной. Распределение по двум курсам приведено в таблице 2.

Таблица 2. Распределение формулировок по ступеням познавательного требования

Ступень требования	Весь корпус	Доля, %	Линейная алгебра	Математический анализ
Воспроизведение	691	87,9	313	378
Выполнение процедуры	58	7,4	20	38
Рассуждение об объекте	37	4,7	37	0
Перенос в задачу другого раздела	0	0,0	0	0
Всего единиц	786	100,0	370	416

Источник: расчёты автора по корпусу из 786 формулировок оценочных средств.

Первая часть предрегистрированной гипотезы подтвердилась с большим запасом. Ожидалось, что доля формулировок выше уровня применения известной процедуры не превысит 15%; фактически она составила 4,7%. Вторая часть гипотезы опровергнута. Ожидалось, что в программах для нематематических направлений эта доля окажется ниже; фактически в математических направлениях она равна 1,6% (4 единицы из 247), а в нематематических – 6,1% (33 единицы из 539).

Опровержение, однако, объясняется не свойством группы, а одним документом. Из 37 формулировок третьей ступени 31 приходится на единственную программу – курс аналитической геометрии и линейной алгебры для одного из экономико-информационных направлений, утверждённый в 2026 году. Если исключить её, в остальных программах для нематематических направлений остаётся 2 формулировки третьей ступени на 499 единиц, то есть 0,4%. Различие между двумя группами направлений, таким образом, создано не типом направления, а решением одной кафедры.

Концентрация видна и в другом срезе. В 17 программах из 22 формулировок третьей ступени нет ни одной; медиана их доли по программам равна нулю. Только в одной программе доля превышает 5%, и в ней она достигает 77,5%. Распределение не имеет ничего общего с плавным убыванием. Подавляющее большинство программ находится в нулевой точке, а единственное исключение отстоит от остальных на два порядка.

Различие между двумя курсами устроено иначе, чем различие между направлениями, и оно устойчиво. В линейной алгебре формулировки третьей ступени составляют 10,0% (37 из 370), в математическом анализе – 0,0% (0 из 416). Ни одна из 416 формулировок, извлечённых из одиннадцати программ по математическому анализу, не требует обосновать, сравнить или построить объект с заданным свойством. Требование выполнить процедуру в анализе представлено заметнее, чем в

алгебре, – 9,1% против 5,4%. Различие отражает присутствие в анализе развёрнутых перечней вычислительных заданий – интегралов, пределов, производных.

Соотношение противоположно тому, чего требовало бы устройство самих затруднений. В математическом анализе описанное расхождение между воспроизводимым определением и применяемым представлением зафиксировано прямо и на измеренном материале (Trapezanlidis, 2026), а необходимость одновременно расчленять условие и восстанавливать целое названа самостоятельным условием решения задачи (Шмигирилова, 2019). Курс, в котором препятствие держится кванторной формой определения, не предъявляет ни одного требования, вынуждающего к этой форме обратиться.

Отдельного разбора требует ступень, названная в шкале четвёртой. Её отсутствие не означает, что материал курсов лишён междисциплинарных и прикладных сюжетов. Прикладное содержание в корпусе есть. Перечни включают межотраслевой баланс и гипотезу линейности Леонтьева, коэффициент прямых затрат и продуктивные матрицы, линейные экономические модели, геометрические приложения определённого интеграла, приложения двойных и криволинейных интегралов, применение рядов в приближенных вычислениях. Все эти позиции сформулированы номинативно и требуют изложения темы. Прикладной сюжет входит в программу как предмет пересказа; задачи, в которой средство раздела нужно выбрать и применить, он не образует.

Тот же механизм действует и на уровне процедур. Признак процедурной темы – номинативная формулировка с отглагольным существительным – обнаружен у 172 единиц корпуса, из них 148 находятся на первой ступени. Это 21,4% всех формулировок первой ступени. «Вычисление ранга матрицы», «нахождение обратной матрицы», «приведение матрицы к жордановой нормальной форме», «интегрирование рациональных дробей», «исследование сходимости знакопеременных рядов» – каждая из этих формулировок называет действие и требует рассказать о нём. В математическом анализе такие темы составляют 21,6% единиц, в линейной алгебре 15,7%. Пятая часть перечня занята процедурами, превращёнными в предмет изложения.

Соединение двух наблюдений даёт итог, который трудно объяснить случайностью выборки. Из 786 формулировок 691 требует пересказать курс, причём 148 из них пересказывают способ действия, 58 требуют выполнить действие и 37 требуют о нём высказаться. Иными словами, на каждую формулировку, обращённую к пониманию объекта, приходится примерно девятнадцать формулировок, обращённых к памяти.

Распределение по видам оценочных средств показывает, где теряется требование третьей ступени (таблица 3). Экзаменационные и зачётные вопросы, на которые приходится 556 единиц – более двух третей корпуса, – заняты воспроизведением на 92,1%. Вопросы устного и письменного опроса, число которых достигает 126, устроены так же: 125 из них относятся к первой ступени. Задания контрольных работ и типовые задачи, вместе дающие 45 единиц, сосредоточены на второй ступени: 38 из них требуют выполнить вычисление. Третья ступень встречается преимущественно среди экзаменационных вопросов той единственной программы, где она вообще представлена.

Таблица 3. Виды оценочных средств и предъявляемое ими требование

Вид оценочного средства	Единиц	Воспроизведение	Выполнение процедуры	Рассуждение об объекте
Вопросы к экзамену	516	472	13	31
Вопросы опроса	126	125	1	0
Вопросы к зачёту	40	40	0	0
Вопросы коллоквиума	39	38	0	1
Задания контрольных работ	31	0	30	1
Типовые задачи	14	3	8	3
Тестовые задания	13	7	6	0

Прочие виды	7	6	0	1

Источник: расчёты автора по корпусу из 786 формулировок оценочных средств.

Наблюдение важно тем, что оно снимает удобное объяснение. Можно было бы предположить, что перечень экзаменационных вопросов номинативен по своей природе, тогда как действительная работа с понятием вынесена в практические задания. Корпус этого не подтверждает. Контрольные работы и типовые задачи действительно предъявляют другое требование, но это требование второй ступени: выполнить вычисление. Ни один из этих видов средств не переводит студента к высказыванию об объекте. Разделение труда между видами контроля в проверенных программах устроено как «рассказать теорию – решить пример», и третьего элемента в нём нет.

Единственное исключение снимает и объяснение через непреодолимое свойство жанра. В программе LA05 формулировки построены иначе на уровне синтаксиса: «Сравните метод Гаусса, метод Крамера и матричный метод решения систем линейных уравнений по условиям применения и эффективности»; «Предложите оптимальный метод решения системы линейных уравнений с неквадратной матрицей и обоснуйте выбор»; «Дайте определение обратной матрицы и объясните условия ее существования»; «Определите свойства определителя треугольной матрицы и объясните их практическое применение». Содержание этих позиций совпадает с содержанием обычных перечней – обратная матрица, определитель, методы решения систем, – а требование отличается: к номинативной теме добавлен глагол, обязывающий обосновать, сравнить или объяснить выбор. Переход обеспечен изменением формулировки при сохранении материала.

Это наблюдение согласуется с тем, как трудность задания раскладывается на составляющие в исследованиях измерительных материалов: трудность определяется требуемым познавательным действием и формой предъявления в большей мере, чем предметным содержанием (Иванова, 2023). Квалиметрический разбор профессионально-ориентированных заданий приводит к близкому выводу: качество задания как единицы оценочных средств задаётся его структурой; тема, к которой оно отнесено, этого качества не определяет (Веретенникова, 2023).

Устройство типичного перечня видно на материале математического анализа. Одиннадцать программ этого курса дают почти совпадающую последовательность позиций – числовые множества, функция и способы её задания, последовательность и её предел, предел функции, односторонние пределы, бесконечно малые и бесконечно большие, замечательные пределы, непрерывность, точки разрыва, производная и её смысл, правила дифференцирования, дифференциал, теоремы о среднем, правило Лопиталя, экстремум, выпуклость, асимптоты, схема исследования функции, первообразная, методы интегрирования, определённый интеграл, формула Ньютона – Лейбница. Совпадает не только состав, но и порядок, и грамматическая форма записи. Перечень воспроизводит оглавление курса, и требование в нём не выражено вовсе.

Заметную долю такого перечня занимает материал, знакомый студенту со школы. Комплексные числа, способы задания функции, свойства элементарных функций, графики, касательная к кривой присутствуют в большинстве программ курса и оформлены наравне с понятиями, впервые вводимыми в университете. Разбор преемственности показывает, что расхождение статуса одной и той же формулы в школьном и вузовском курсах служит самостоятельным источником затруднений и снимается предварительной актуализацией прежнего знания (Сергеева, 2025). Перечень, не различающий эти два слоя содержания, такой актуализации не поддерживает: студент видит один список тем, в котором известное и новое неотличимы по форме требования.

Показательно, чего перечни не содержат. Ни в одной из 22 программ не встретилось требование указать функцию с заданным сочетанием свойств, привести пример системы с заданным соотношением рангов, назвать условие, при нарушении которого утверждение теоремы перестаёт выполняться, или объяснить, почему два определения одного понятия эквивалентны. Такие требования составляют естественную форму проверки понимания аксиоматически заданного объекта, и их отсутствие означает, что концептуальная ошибка, отделённая от вычислительной в исследованиях студенческих решений (Туктамышов, 2024), действующими средствами контроля не обнаруживается. Проверка построена так,

что студент, заменивший определение образцом, и студент, владеющий определением, дают неразличимый ответ.

Процедурные темы усиливают этот эффект. Формулировки «вычисление ранга матрицы сведением её к канонической», «приведение матрицы к ступенчатому виду», «нахождение обратной матрицы», «интегрирование рациональных дробей», «исследование сходимости знакопеременных рядов», «вычисление двойных интегралов в полярных координатах» называют операцию, но требуют рассказать о ней. Студент, способный изложить порядок шагов и не способный его выполнить, отвечает на такой вопрос успешно; студент, выполняющий процедуру уверенно и не понимающий её основания, отвечает столь же успешно. Формулировка не различает эти состояния, хотя описанное в литературе затруднение состоит как раз в различии между ними (Tatira, 2023).

Год утверждения программы связи с составом требований не обнаруживает. Позиции распределены по годам неравномерно – от 48 единиц в программах 2026 года до 207 в программах 2022 года, – и доля третьей ступени по годам колеблется от нуля до 2,7% во всех случаях, кроме единственной программы 2026 года, где она достигает 64,6% от годовой подвыборки. Обновление документа само по себе состава требований не меняет. Программы 2024 и 2020 годов дают одинаковый нулевой результат, программы 2021 и 2022 годов дают по одной формулировке третьей ступени на 160 и 207 позиций соответственно. Смена поколения образовательных стандартов, пришедшаяся на этот интервал, в формулировках оценочных средств следа не оставила.

Не подтверждается и предположение о том, что дело в самом наличии практических заданий в тексте программы. Перечни контрольных работ, типовых задач или тестов содержат 6 программ из 22, и на них приходится 214 единиц корпуса. Доля третьей ступени в этой части составляет 1,9%, в остальных 572 единицах – 5,8%. Присутствие практического блока смещает распределение ко второй ступени, но к третьей не приближает: практические задания состоят из вычислений.

Распределение видов средств по двум курсам объясняет часть наблюдаемой асимметрии. В программах по линейной алгебре после экзаменационных вопросов по частоте следуют вопросы коллоквиума – 39 единиц – и перечни задач и тестов, вместе дающие 23 единицы. В программах по математическому анализу после экзаменационных вопросов идут вопросы опроса – 95 единиц – и зачётные вопросы, которых 40; задания контрольных работ, которых 26, сосредоточены в одной программе. Алгебраические курсы располагают более разнообразным набором форм контроля, и появление в них единичных формулировок третьей ступени связано с этим разнообразием. Само по себе разнообразие форм, однако, требования не меняет: вопросы коллоквиума в корпусе устроены так же номинативно, как экзаменационные.

Полученное распределение соотносится с механизмом затруднения вполне определённым образом. Воспринимаемая сложность задания определяется числом одновременно удерживаемых взаимозависимых элементов и наличным знанием решающего (Chen, 2023). Требование пересказать определение этой нагрузки почти не создаёт: элементы берутся из памяти в готовом виде и не связываются между собой заново. Требование выполнить вычисление создаёт нагрузку, но она приходится на удержание шагов процедуры; связь между объектом и его определением остаётся незатронутой. Ни то, ни другое требование не ставит студента в положение, при котором обход определения перестаёт работать. Между тем этот обход описан как устойчивая форма поведения. Приёмы вычисления освоены, а представление о предельном переходе расходится с формальным определением (Trapezanlidis, 2026); процедура приведения матрицы выполняется, а множество решений не опознаётся как объект (Tatira, 2023).

Различие между двумя курсами при этом не объясняется различием их содержания. Оба курса вводят объекты, заданные через свойства, оба требуют кванторной работы с определением, и оба описаны в литературе как источники концептуальных ошибок. Различие обнаруживается в устройстве перечней. В программах по математическому анализу перечень экзаменационных вопросов почти дословно совпадает с оглавлением классического курса: последовательность, предел, непрерывность, производная, дифференциал, теоремы о среднем, интеграл, ряды. Такой перечень воспроизводится из документа в документ с минимальными изменениями и не предполагает формулировки требования

вовсе. В программах по линейной алгебре встречаются перечни задач и упражнений, и в них появляются единичные формулировки третьей ступени. Причину устойчивости канона собранный материал установить не позволяет: для этого нужны данные о том, как программы разрабатываются и обновляются.

Практическое следствие вытекает из наблюдаемого исключения и не опирается на общие соображения. Различие между формулировкой первой и третьей ступени в корпусе достигается тремя операциями над текстом, и ни одна из них не требует менять предметное содержание. Первая – добавление глагола, обязывающего обосновать, объяснить или сравнить: «Дайте определение обратной матрицы» превращается в «Дайте определение обратной матрицы и объясните условия ее существования». Вторая операция – введение выбора между средствами с требованием обосновать выбор. Вместо перечисления методов решения систем требуется предложить метод для системы с неквадратной матрицей и объяснить основание выбора. Третья – требование предъявить объект с заданным свойством: не «свойства определителя», а поиск всех матриц второго порядка, квадрат которых равен единичной. Все три операции взяты из корпуса и не предложены умозрительно.

Соотнесение с работами о преодолении затруднений уточняет, где эти операции дают отдачу. Диагностика предметной подготовки, предшествующая построению набора задач, зафиксировала сокращение дефицитов после включения профессионально ориентированных задач (Шкерина, 2022); выявление внутрипредметных связей с опорой на ключевые примеры описано как основание построения связного набора (Попов, 2018); учебная последовательность для векторного пространства потребовала предварительно превратить в объекты равенство, множество и бинарную операцию (Trigueros, 2024). Общее в этих результатах – предварительное определение того, на какой стадии находится обучающийся. Корпус показывает, что в действующих оценочных средствах такая привязка отсутствует. Формулировка не различает стадий, поскольку предъявляет одно и то же требование ко всему содержанию курса.

Отсюда следует ограничение, существенное для проектирования системы заданий. Проблемная постановка, предъявленная студенту, который удерживает соответствующую процедуру лишь пошагово, увеличивает число одновременно связанных элементов сверх доступного и возвращает решающего к вычислительному обходу (Chen, 2023). Значит, добавление формулировок третьей ступени в перечень само по себе результата не даёт: требуется, чтобы предъявляемое требование опережало достигнутую стадию на один шаг. Программа LA05 показывает выполнимость первой части этой задачи – формулировки перестроены, – но не содержит средств диагностики стадии, поэтому и она остаётся неполным решением.

Вырожденность четвёртой ступени заслуживает отдельного замечания, поскольку она получена не по недостатку материала. Шкала строилась с расчётом на то, что перенос средства между разделами хотя бы изредка встречается, а прикладное содержание в корпусе присутствует в заметном объёме. Однако прикладное содержание оформлено теми же номинативными темами, что и теоретическое. Пересмотр таксономий учебных целей, выполненный применительно к задачам профессионального образования, указывает на ту же трудность с другой стороны. Заявленные результаты обучения формулируются на языке целей, при том что оценочные материалы остаются на языке тем (Олимов, 2025). Разрыв между уровнем цели и уровнем задания в проверенном корпусе выражен полностью: цели программ описаны через компетенции, а средства их проверки – через оглавление курса.

Наконец, самостоятельным результатом следует считать наблюдение, сделанное на этапе отбора. В 13 программах, удовлетворявших прочим условиям, перечень оценочных средств вынесен за пределы рабочей программы, а сама программа содержит лишь отсылку к приложению или внутреннему порталу. Формально требование раскрыть содержание дисциплины при этом выполнено, а фактически материал контроля выведен из публичного документа. Сопоставительный анализ локальных актов российских вузов приводит к сходному наблюдению применительно к документам о внутренней оценке качества: документ оформляется под внешнего проверяющего и утрачивает связь с практикой, которую должен регулировать (Княгинина, 2024). Оценочные средства, недоступные для внешнего просмотра, не могут быть предметом ни экспертизы, ни сопоставления, ни исследования вроде настоящего.

Соотнесение результата с типологией затруднений показывает, какие из них действующие средства способны обнаружить. Затруднение, связанное с подменой определения привычным примером, обнаруживается вопросом о контрпримере или о нарушенном условии; таких вопросов в корпусе нет. Затруднение, связанное с порядком кванторов, обнаруживается требованием применить определение в нестандартном случае; такого требования в корпусе нет. Затруднение, связанное с неотождествлением двух записей одного объекта, обнаруживается заданием, ответ на которое недостижим внутри одной записи; и его в корпусе нет. Обнаружимым остаётся единственный тип неблагополучия – невыполнение процедуры, и именно на него настроены 58 формулировок второй ступени. Средства контроля различают тех, кто не умеет считать, и не различают тех, для кого объект курса не существует иначе как последовательность действий.

Из измеренного распределения выводится состав системы проблемно-ориентированных заданий, отвечающий описанным затруднениям. Он формулируется как перечень требований к набору и списком тем не является.

Первое требование адресовано разрыву между стадией и заданием. Каждой формулировке приписывается ступень требования, а составу набора предшествует определение того, на какой стадии находится группа. Без такой привязки добавление формулировок третьей ступени повышает нагрузку, не меняя результата. Диагностическая процедура, предшествующая построению набора и повторяемая после работы с ним, описана как выполнимая и давшая измеренный эффект (Шкерина, 2022).

Второе требование адресовано семиотической стороне затруднения. Задание удерживает не менее двух представлений одного объекта и делает переход между ними условием ответа. Таковы проверка линейной независимости системы функций через определитель Вронского и через прямое условие на коэффициенты, матрица линейного отображения в двух базисах, производная одновременно как предел разностного отношения и как линейное приближение приращения. В собранном корпусе такие требования не встретились ни разу, хотя предметное содержание для них присутствует во всех программах. Знаково-символическая сторона работы при этом описана как самостоятельное содержание математической подготовки, а не как вспомогательный приём (Шмигирилова, 2019).

Третье требование адресовано дефинициальной и кванторной стороне. Задание строится так, чтобы обход определения не приводил к ответу. Такое свойство обеспечивают вопрос о существовании и единственности, поиск контрпримера, проверка следствия при перестановке кванторов, восстановление пропущенного условия теоремы. Требование указать функцию, непрерывную в точке и не дифференцируемую в ней, подстановкой не решается; требование привести систему, у которой ранг матрицы совпадает с рангом расширенной матрицы, а решение не единственно, вынуждает связать ранг с размерностью пространства решений.

Четвёртое требование относится к связности набора. Единичное удачное задание снимает частное затруднение и оставляет нетронутым перенос, который по определению относится к связи разделов. Связность обеспечивается ключевым объектом, к которому последовательно предъявляются требования разных ступеней; такой способ построения набора опирается на выявление внутрипредметных связей (Попов, 2018) и на предварительное превращение составных частей определения в самостоятельные объекты (Trigueros, 2024). Пространство многочленов степени не выше заданной допускает вопросы о базисе и размерности, о матрице оператора дифференцирования, о его ядре и образе и о связи между кратностью корня и порядком производной. Один такой объект соединяет оба курса и делает перенос проверяемым.

Пятое требование делает результат наблюдаемым и опирается на квалиметрический подход к заданию как единице оценочных средств (Веретенникова, 2023). За каждым заданием закрепляется признак, отличающий преодоление затруднения от удачного применения приёма. Обоснование опирается на определение при отказе от образца; студент называет условие, нарушенное в контрпримере; утверждение переводится из одной записи в другую без потери условий; средство смежного раздела применяется без подсказки о его принадлежности.

Организационная сторона при этом остаётся прежней. Описание проблемного обучения высшей математике различает лекционную и практическую области его применения и приводит фрагменты

занятий по первообразной, умножению матриц, определителям, системам линейных алгебраических уравнений и несобственному интегралу (Демченкова, 2018); предложенный состав набора укладывается в это различение и не требует ни новых форм занятий, ни увеличения аудиторного времени. Перестройке подлежит формулировка требования, а материал и расписание сохраняются.

Порядок применения требований задан их ролью. Первое ограничивает выбор задания и потому применяется раньше остальных; второе и третье задают устройство отдельной задачи; четвёртое относится к их последовательности; пятое обслуживает контроль. Нарушение первого обесценивает соблюдение прочих, поскольку задание, опережающее стадию более чем на шаг, возвращает решающего к вычислительному обходу.

Границы полученного вывода определяются природой материала. Измерено требование, зафиксированное документом; поведение студента не наблюдалось. Корпус позволяет утверждать, что оценочные средства не предъявляют требования третьей ступени, но не позволяет утверждать, что студенты этой ступени не достигают. Не измерена и результативность предложенного состава набора. Он выведен из сопоставления описанного механизма затруднения с наблюдаемым устройством контроля и экспериментальной проверки не проходил. Проверка требует измерения на выборке, где стадия освоения понятия фиксируется до и после работы с набором по признакам пятого требования при отказе от итоговой отметки; отметка суммирует ошибки, дефициты и затруднения и потому нечувствительна к тому различию, на котором построена вся конструкция.

Заключение

Материалы контроля, действующие в курсах линейной алгебры и математического анализа, обращены преимущественно к памяти. Из 786 формулировок, извлечённых из 22 опубликованных программ двадцати вузов, 691 предполагает пересказ теоретического положения, 58 – выполнение вычисления, 37 – высказывание о свойствах объекта. Задания, требующие узнать освоенное средство в чужом для него разделе, отсутствуют.

Ресурс распределён предельно неравномерно. Семнадцать программ не содержат ни одной формулировки высшего из наблюдавшихся типов, медианная доля таких формулировок по программам нулевая, а свыше четырёх пятых их общего числа сосредоточено в одном документе. Курс анализа не дал ни одного случая на 416 позиций при доле 10,0% в алгебре. Ожидание, что перечни для нематематических направлений окажутся беднее алгебраических и аналитических по составу требований, материалом не поддержано: расхождение между группами направлений порождено единичным документом.

Пятая часть позиций первого типа обозначает операцию отглагольным существительным, отчего способ действия превращается в предмет пересказа. Прикладные сюжеты – модель межотраслевого баланса, геометрические и физические приложения интеграла, применение рядов – подчинены той же грамматике и потому не образуют заданий на узнавание средства в новом контексте.

Основной вывод касается соотношения известного и действующего. Литература локализует препятствие на переходе от выполнения преобразования к суждению о нём, а проверенные средства контроля этого перехода не затрагивают. Расстояние между исследовательским знанием о затруднении и практикой оценивания измерено, и оно близко к предельному.

Единственный документ, выпадающий из общей картины, показывает цену перехода. Его предметный состав совпадает с обычным, а расходится грамматика требования: рядом с названием темы стоит глагол, обязывающий сопоставить средства, аргументировать выбор или раскрыть условие применимости. Ни новых разделов, ни дополнительных часов такая перестройка не потребовала.

Отсюда вытекает состав набора заданий, отвечающего описанному механизму. Расстояние между наличной стадией усвоения и требованием задачи ограничивается одной позицией шкалы; отдельная задача заставляет работать в двух представлениях объекта одновременно; её решение недоступно тому, кто подменяет определение образцом; задачи сцеплены общим объектом, к которому предъявляются последовательно усложняющиеся требования; за каждой закреплён внешне

различимый показатель продвижения. Первое условие главенствует: при его несоблюдении остальные четыре на исход не влияют.

Самостоятельного решения требует доступность материалов. Тринадцать программ отсылают к приложению или внутреннему порталу, оставляя в публичном документе лишь упоминание о наличии оценочных материалов. Такая практика делает невозможными внешнюю экспертизу, сопоставление между вузами и проверку соответствия материалов заявленным результатам обучения, а суждение о качестве заданий подменяет суждением о полноте отсылок.

Список литературы

1. Веретенникова В.Б., Шихова О.Ф., Шихов Ю.А., Валеев А.А., Мена Маркос Х.Х. Структура и оценка качества профессионально-ориентированных заданий для будущих педагогов // Образование и наука. 2023. Т. 25. № 4. С. 70-108.
2. Демченкова Н.А., Емельянова С.Г. Проблемное обучение высшей математике в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2018. № 3 (34). С. 7-13.
3. Иванова А.Е., Антипкина И.В. Декомпозиция трудности заданий теста читательской грамотности // Вопросы образования. 2023. № 3.
4. Княгинина Н.В., Пучков Е.В. Внутренние системы оценки качества образования в документах российских университетов: обеспечение качества или его видимость // Вопросы образования. 2024. № 3.
5. Олимов К.Т., Алимов А.А., Безгодова С.А., Мусаева Н.Н. Актуализация таксономии учебных целей в контексте задач современного профессионального образования // Образование и наука. 2025. Т. 27. № 7. С. 9-32.
6. Попов Н.И., Никифорова Е.Н. Методические подходы при экспериментальном обучении математике студентов вуза // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 1. С. 193-206.
7. Сергеева О.А. Методические особенности использования некоторых формул школьной математики в курсе математического анализа в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2025. Т. 9. № 2. С. 275-282.
8. Туктамышов Н.К., Горская Т.Ю. Теория APOS в изучении математики (на примере тригонометрии) // Интеграция образования. 2024. Т. 28. № 1. С. 111-124.
9. Туктамышов Н.К., Горская Т.Ю. Сравнительный анализ сформированности математических понятий у студентов через призму теории APOS: город против села // Психологическая наука и образование. 2025. Т. 30. № 1. С. 93-104.
10. Шкерина Л.В., Шашкина М.Б., Табинова О.А. Выявление и преодоление предметных дефицитов студентов – будущих учителей математики // Перспективы науки и образования. 2022. № 4 (58). С. 173-192.
11. Шмигирилова И.Б., Чугунова А.А., Пустовалова Н.И. Развитие аналитико-синтетической деятельности студентов в процессе обучения математическому анализу // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 3. С. 121-137.
12. Chen O., Paas F., Sweller J. A cognitive load theory approach to defining and measuring task complexity through element interactivity // Educational Psychology Review. 2023. Т. 35. № 2. Article 63.
13. Tatira B. Undergraduate students' conceptualization of elementary row operations in solving systems of linear equations // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2023. Т. 19. № 11. Article em2349.
14. Trapezanlidis T., Nikolantonakis K. Assessing procedural and conceptual understanding on the limit concept: a study on first-year university students // European Journal of Science and Mathematics Education. 2026. Т. 14. № 2. С. 270-282.
15. Trigueros M., Can Cabrera A., Sanchez Aguilar M. Mental constructions for the learning of the concept of vector space // ZDM – Mathematics Education. 2024. Т. 56. № 7. С. 1417-1431.

Overcoming students' cognitive difficulties in mastering the concepts of linear algebra and mathematical analysis through a system of problem-oriented tasks

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

Igor M. Tararin
Candidate of Sciences in Engineering, Associate Professor
State University of Management
Moscow, Russia
Candidate of Sciences in Engineering, Associate Professor
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
prepodavatel.vuzatar@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Tatyana A. Sanaeva
Candidate of Sciences in Physics and Mathematics, Associate Professor
Russian Biotechnological University (ROSBIOTECH)
Moscow, Russia
Candidate of Sciences in Physics and Mathematics, Associate Professor
Bauman Moscow State Technical University
Moscow, Russia
sanaeva@rosbiotech.ru
ORCID 0009-0001-2720-4703

Natalya V. Trub
Senior Lecturer
Moscow Polytechnic University
Moscow, Russia
Senior Lecturer
Bauman Moscow State Technical University (National Research University)
Moscow, Russia
trub@mospolytech.ru
ORCID 0000-0002-2604-9553

Tatiana V. Usacheva
Candidate of Sciences in Pedagogics, Associate Professor
Academy of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Khimki, Russia
usacheva@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.08.2026
Accepted 19.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/b3518-7453-0638-x
EDN HFQEEY
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

Research on undergraduate mathematics has documented in detail the conceptual difficulties first-year students meet when they first work with axiomatically defined objects, and a system of problem-oriented tasks is routinely proposed as the remedy. What nobody has measured is whether the assessment materials actually in force make the cognitive demand without which no such shift can occur. This study answers that question in numbers. The corpus consists of 786 assessment items taken verbatim from 22 published course syllabi in linear algebra and mathematical analysis, issued by twenty Russian universities between 2020 and 2026. Each item is treated as one unit and assigned to one of four levels of cognitive demand according to the grammatical form of the action it requires. Coding rules were fixed before counting, applied mechanically, and followed by a full manual review that changed the assignment of five units. Recall accounts for 691 items, or 87,9% of the corpus; execution of a familiar procedure for 58 items, or 7,4%; reasoning about the object itself for 37 items, or 4,7%; transfer of a method into a task belonging to another section never occurs. Seventeen of the 22 syllabi contain no third-level item at all, and 31 of the 37 that exist come from a single syllabus. Mathematical analysis yields no third-level item across all 416 units. A further 148 formulations name a procedure through a verbal noun, turning it into a topic to be recited. The gap between the mechanism of difficulty described in the literature and the design of assessment now in force turns out to be nearly complete: tasks capable of moving a student from performing a transformation to making statements about it are absent from the syllabi examined, and the few exceptions are isolated rather than systemic.

Keywords

cognitive difficulties, linear algebra, mathematical analysis, assessment items, cognitive demand, problem-oriented tasks, content analysis, higher education.

References

1. Veretennikova V.B., Shikhova O.F., Shikhov Yu.A., Valeev A.A., Mena Marcos J.J. The structure and quality assessment of profession-oriented tasks for future teachers // Education and Science Journal. 2023. Vol. 25. № 4. pp. 70-108.
2. Demchenkova N.A., Emelyanova S.G. Problem-based teaching of higher mathematics at a university // Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology. 2018. № 3 (34). pp. 7-13.
3. Ivanova A.E., Antipkina I.V. Decomposing the difficulty of reading literacy test items // Educational Studies Moscow. 2023. № 3.
4. Knyaginina N.V., Puchkov E.V. Internal education quality assurance systems in the documents of Russian universities: quality assurance or its appearance // Educational Studies Moscow. 2024. № 3.
5. Olimov K.T., Alimov A.A., Bezgodova S.A., Musaeva N.N. Updating the taxonomy of learning objectives in the context of contemporary vocational education // Education and Science Journal. 2025. Vol. 27. № 7. pp. 9-32.
6. Popov N.I., Nikiforova E.N. Methodological approaches in the experimental teaching of mathematics to university students // Integration of Education. 2018. Vol. 22. № 1. pp. 193-206.
7. Sergeeva O.A. Methodological features of using certain school mathematics formulas in a university course of mathematical analysis // Kemerovo State University Bulletin. Series: Humanities and Social Sciences. 2025. Vol. 9. № 2. pp. 275-282.
8. Tuktamyshov N.K., Gorskaya T.Yu. APOS theory in the study of mathematics: the case of trigonometry // Integration of Education. 2024. Vol. 28. № 1. pp. 111-124.

9. Tuktamyshov N.K., Gorskaya T.Yu. Comparative analysis of the formation of mathematical concepts in students through the lens of APOS theory: city versus countryside // Psychological Science and Education. 2025. Vol. 30. № 1. pp. 93-104.

10. Shkerina L.V., Shashkina M.B., Tabinova O.A. Identifying and overcoming the subject-matter deficits of students, future teachers of mathematics // Perspectives of Science and Education. 2022. № 4 (58). pp. 173-192.

11. Shmigirilova I.B., Chugunova A.A., Pustovalova N.I. Development of the analytic-synthetic activity of students in the process of teaching mathematical analysis // Science for Education Today. 2019. Vol. 9. № 3. pp. 121-137.

12. Chen O., Paas F., Sweller J. A cognitive load theory approach to defining and measuring task complexity through element interactivity // Educational Psychology Review. 2023. Vol. 35. № 2. Article 63.

13. Tatira B. Undergraduate students' conceptualization of elementary row operations in solving systems of linear equations // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2023. Vol. 19. № 11. Article em2349.

14. Trapezanlidis T., Nikolantonakis K. Assessing procedural and conceptual understanding on the limit concept: a study on first-year university students // European Journal of Science and Mathematics Education. 2026. Vol. 14. № 2. pp. 270-282.

15. Trigueros M., Can Cabrera A., Sanchez Aguilar M. Mental constructions for the learning of the concept of vector space // ZDM – Mathematics Education. 2024. Vol. 56. № 7. pp. 1417-1431.

Оценка качества педагогической деятельности преподавателей военного вуза по критерию оптимальности системы подготовки специалистов (в условиях опытно-экспериментальной работы)

Ирина Андреевна Маврина
Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры Социальной педагогики и социальной работы
Омский государственный педагогический университет
Омск, Россия
mavrina@omgpu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Александр Николаевич Иванкевич
Подполковник, преподаватель кафедры Тактики
Новосибирское высшее военное командное ордена Жукова училище Министерства обороны Российской Федерации
Новосибирск, Россия
dma@itam.nsc.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.08.2026
Принята 19.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.12
DOI 10.25726/e0839-5834-3321-l
EDN JSPXQG
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Оценка качества педагогической деятельности преподавателей военного вуза рассматривается через призму оптимальности реализуемой ими системы подготовки курсантов. Цель исследования – теоретически обосновать и эмпирически проверить организационно-педагогические условия профессионального развития педагогов в рамках опытно-экспериментальной работы. Методологическую базу составили анализ научно-педагогической литературы, моделирование образовательного процесса и сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента на базе Новосибирского высшего военного командного училища. Диагностическим исследованием были охвачены шесть военных вузов и 62 преподавателя, формирующий этап проведен в двух вузах с участием 14 офицеров, впервые назначенных на преподавательские должности. Для оценки качества педагогической деятельности предложен комплекс индикаторов, объединяющий показатели эффективности обучения, профессионального развития преподавателя, субъектной удовлетворенности и влияния на образовательную систему. Выявлено, что повышение эффективности преподавания напрямую коррелирует с реализацией ресурсов педагогического образования офицеров. Разработан и апробирован проект модульной системы профессионально-личностного роста преподавателя, предполагающий максимальную индивидуализацию траекторий обучения с учетом служебного опыта каждого специалиста. Доказано, что внедрение данной системы способствует оптимизации дидактического процесса и росту показателей успеваемости переменного состава. Результаты исследования могут лечь в основу модернизации курсов повышения квалификации преподавательского состава военных учебных заведений.

Ключевые слова

Система, военный вуз, педагогическая деятельность, образование, оценка, оптимальность, эксперимент.

Введение

Современные вызовы, стоящие перед Вооруженными Силами Российской Федерации, требуют от военных специалистов не только высокого уровня профессиональной подготовки, но и способности к быстрому освоению новых знаний, адаптации к меняющимся условиям и эффективному решению нестандартных задач. В этой связи особую актуальность приобретает проблема качества подготовки курсантов в военных вузах, которая напрямую зависит от уровня педагогической деятельности преподавательского состава. Оценка качества педагогической деятельности в военном вузе имеет свою специфику, обусловленную как ведомственной принадлежностью, так и особыми требованиями к формированию личности будущего офицера, регламентированными действующим законодательством (Об образовании в Российской Федерации, 2012) и образовательными стандартами.

Традиционные подходы к оценке качества педагогической деятельности, основанные преимущественно на формальных показателях (успеваемость, посещаемость, выполнение учебных планов), не всегда позволяют в полной мере отразить реальную эффективность образовательного процесса и его влияние на формирование профессиональных компетенций курсантов. Необходим комплексный подход, учитывающий не только непосредственные результаты обучения, но и потенциал развития преподавателя, его способность к инновациям, а также влияние его деятельности на общую систему подготовки специалистов.

Для каждого преподавателя качественная педагогическая деятельность:

– гарантирует усвоение им ценностей военной службы (соблюдение обязательств, проявление профессиональной ответственности, преданность Родине, честь и другие), а по мере профессионального роста в преподавательской деятельности – и ее традиционных устоев;

– формирует среду для самореализации и достижения профессионального успеха, оцениваемого на основе его собственных возможностей и компетенций.

Оптимальность, как критерий оценки системы подготовки специалистов, означает «… наилучший, наиболее благоприятный, лучший из возможных» индивидуальный образовательный маршрут. При этом, Ю.К. Бабанский (Бабанский, 1977) установил, что оптимальный, значит: обеспечивающий достижение вполне определенного результата в имеющихся условиях с минимальным расходом ресурсов; или же позволяющий при фиксированном состоянии ресурсов и в конкретных условиях достигать максимального результата. И тот, и другой варианты встречаются достаточно часто в практике самооценки системы подготовки специалистов.

В данном контексте критерий оптимальности системы подготовки специалистов становится ключевым для оценки качества педагогической деятельности (Богачев, 2022). Оптимальность понимается как достижение максимально возможных результатов при минимально необходимых затратах ресурсов, а также как способность системы к саморазвитию и адаптации. Это предполагает не только эффективное усвоение курсантами учебного материала, но и формирование у них необходимых личностных качеств, развитие критического мышления, лидерских навыков и готовности к выполнению служебных обязанностей в условиях повышенной ответственности.

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование и эмпирическая проверка организационно-педагогических условий профессионального развития педагогов военного вуза, направленных на повышение оптимальности системы подготовки специалистов, в рамках опытно-экспериментальной работы.

Материалы и методы исследования

Работа преподавателя в военном вузе выходит далеко за рамки простой передачи учебного материала. По сути, педагог здесь выступает архитектором личности будущего офицера. Его задача – не просто «научить предмету», а заложить фундамент мировоззрения, воспитать готовность к

самопожертвованию и привить глубокое чувство ответственности перед страной. Такая миссия предъявляет к преподавателю повышенные требования: он должен быть не только экспертом в своей дисциплине, но и тонким психологом, методистом и профессионалом военного дела.

Чтобы понять, насколько эффективно работает система подготовки в таком вузе, необходимо опираться на критерий оптимальности. Он позволяет оценить, насколько рационально используются ресурсы (время, техника, кадры) и насколько гибко вуз адаптируется к меняющимся реалиям современной войны. При этом важно, чтобы система не превращалась в конвейер по выдаче дипломов, а действительно развивала в курсантах инициативность, творческий подход и внутреннюю мотивацию.

Для оценки вклада каждого преподавателя в этот процесс мы предлагаем использовать трехуровневую логику: Критерий – Показатели – Индикаторы. Индикатор здесь выступает как конкретный измеримый инструмент, позволяющий «оцифровать» качественные изменения.

Основой качества педагогической деятельности является педагогическая культура, формирование которой у преподавателей военного вуза остается не в полной мере решенной проблемой. Это тезис активно обсуждался с будущими участниками исследования при его подготовке и, безусловно, разделяется ими. Дефициты педагогической культуры представляются нам самыми критичными для педагогической деятельности и, одновременно, самими сложно устранимыми (Беликов, 1995; Бондаревская, 1993; Видт, 2002).

Результаты и обсуждение

Проблема педагогической культуры офицера поставлена еще в советское время (Барабанщиков, 1985), однако, практические решения того времени почти потеряли свою эффективность. Отчасти, это произошло из-за изменений в военном образовании, но, в основном, обусловлено динамикой самой педагогической деятельности преподавателя, содержательными, техническими и технологическими инновациями. За исключением военно-педагогических специальностей, профессиональное военное образование не имеет возможности в полной мере формировать педагогическую культуру на этапе обучения курсанта военного вуза, а затем культурные дефициты возникают у него уже в практической преподавательской деятельности (Ахметова, 2001; Бероева, 2020; Патрина, 2006; Пономарев, 2013; Харченко, 2012). Результаты нашего исследования подтверждают данные, полученные В.А. Авдуловым и Д.В. Мерзликиным (Авдулов, 2020), Е.А. Ларионовым (Ларионов, 2019), А.С. Петренко (Петренко, 2007), Д.А. Солоницыным (Солоницын, 2015) и др.

Оценка качества педагогической деятельности преподавателя по критерию оптимальности системы подготовки специалистов предполагает анализ не только его индивидуальных показателей, но и его вклада в функционирование и развитие всей образовательной системы. Это требует разработки комплексных индикаторов, включающих:

Таблица 1. Комплекс индикаторов оценки деятельности преподавателя

Группа индикаторов	Содержание показателей
Показатели эффективности обучения (Продукт)	Динамика успеваемости курсантов; качество решения ситуационных практических задач и тактических летучек; результаты защиты квалификационных работ; независимые оценки уровня сформированности профессиональных компетенций на выходном контроле.
Показатели профессионального развития субъекта (Процессор)	Индекс публикационной активности (включая издания из перечня ВАК); участие в выполнении научно-исследовательских работ (НИР) оборонного значения; регулярность повышения квалификации; объем разработанных авторских учебно-методических комплексов (УМК), внедренных в образовательный процесс.

Показатели субъектной удовлетворенности (Обратная связь)	Результаты анонимного анкетирования курсантов о качестве преподавания и ясности методических установок; экспертные отзывы руководства факультета и коллег по кафедре; данные самооценки преподавателя в рамках портфолио.
Показатели влияния на систему (Эффект масштаба)	Личное участие в актуализации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП); наставничество над молодыми специалистами; разработка междисциплинарных связей; инициативы по цифровизации кафедральной деятельности; вклад в укрепление связи «вуз – войска» через организацию стажировок.

Связь между аспектами критерия оптимальности и предложенными индикаторами (см. табл. 1) выглядит следующим образом:

1. Эффективность обучения (Продукт) напрямую соотносится с требованием готовности выпускников к службе. Успеваемость и результаты независимого контроля показывают, насколько качественно сформированы компетенции, необходимые «в поле».
2. Профессиональное развитие (Процессор) обеспечивает способность вуза реагировать на изменения. Преподаватель, который занимается наукой и обновляет методики, – это «двигатель», который не дает учебному процессу устареть.
3. Субъектная удовлетворенность (Обратная связь) отражает мотивационный климат. Если курсанты понимают ценность занятий, а коллеги и руководство видят профессиональный рост педагога, значит, система работает гармонично.
4. Влияние на систему (Эффект масштаба) связывает индивидуальную работу преподавателя с развитием всего вуза. Это наставничество, цифровизация и укрепление связей с войсками – то есть те действия, которые превращают разрозненные усилия в единый, слаженный механизм подготовки кадров.

Таким образом, предложенный комплекс индикаторов позволяет увидеть не только «сухие» цифры успеваемости, но и реальный вклад преподавателя в создание качественной образовательной среды, способной выпускать офицеров нового поколения.

Диагностическое исследование выполнено в 2019-2020 годах в шести военных вузах (табл. 2). В качестве респондентов для диагностического исследования отобраны офицеры (офицеры запаса), впервые назначенные (прошедшие по конкурсу) на преподавательские должности и имеющие стаж работы в преподавательской должности не менее трех лет (Бордовская, 2002). Выборка выровнена с генеральной совокупностью по долям преподавателей, закончивших военные академии, имеющих ученые степени и звания, получивших базовое педагогическое образование.

Все респонденты перед назначением на преподавательские должности прошли профессиональную переподготовку в соответствии с нормативными требованиями. Возрастные особенности при формировании выборки не учитывались. Участие респондентов в диагностических процедурах было добровольным, респонденты разделяли наше отношение к проблеме и были полностью готовы к рефлексивной деятельности.

Каждый респондент характеризуется сформированным профессиональным акме и высокой мотивацией достижений в новой для себя педагогической деятельности. После предварительной подготовки участников, решено условно не рассматривать их принадлежность к конкретному вузу и считать выборку нормальной. Это дает возможность выделить в широком диапазоне индивидуальных различий общие тенденции, использовать методы математической статистики для пояснения результатов диагностики.

Таблица 2. Общая характеристика выборки диагностического исследования

№ п/п	Наименование военного вуза	Число респондентов		
		Преподаватели – действующие офицеры	Преподаватели – офицеры запаса	Общее
1	Новосибирское высшее военное командное училище (НВВКУ)	7	5	12
2	Тюменское высшее военно-инженерное командное училище (ТВВИКУ)	5	3	8
3	Омский автобронетанковый инженерный институт (ОАБИИ)	9	2	11
4	Казанское высшее танковое командное училище (КВТККУ)	7	0	7
5	Московское высшее общевойсковое командное училище (МВОКУ)	5	4	9
6	Новосибирский военный институт войск национальной гвардии (НВИ)	8	7	15
	Всего	41	21	62

Формирующий эксперимент проведен в 2020-2023 годах в двух военных вузах: Новосибирском высшем военном командном училище (НВВКУ) и Омском автобронетанковом инженерном институте (ОАБИИ). В эксперименте приняли участие 14 офицеров (офицеров запаса), впервые назначенных на преподавательские должности. Эти респонденты образовывали экспериментальную группу, в которой:

1. никто не имел базового педагогического (в т.ч. полученного в военных вузах) образования;
2. все респонденты перед назначением на должность (выборами по конкурсу) прошли обучение по программе профессиональной переподготовки «Психология и педагогика высшей школы» на базе НВВКУ и ОАБИИ;
3. 4 человека из 14 (28,5%) закончили военные академии;
4. 4 человека из 14 (28,5%) закончили адъюнктуры (не по педагогическим и психологическим специальностям), или на момент эксперимента обучались по программам адъюнктуры.

Таким образом, анализ результатов показал, что респонденты высоко оценивают организацию и условия педагогического образования в НВВКУ и ОАБИИ.

Важно отметить, что до настоящего момента экспериментальная база, которую формировал сам Д.И. Костюков (Костюков, 2022) для своей опытно-экспериментальной работы, не была описана. Не указаны конкретные параметры организации исследования. Как правило, под этим подразумевается отсутствие информации о месте проведения (конкретное военное учебное заведение), периоде эксперимента, количественном составе контрольной и экспериментальной групп, а также принципах их комплектования.

При максимальном возможном балле в 120 (диапазон оценок от 0 до 120) полученные значения варьировались от 77 до 104 баллов. Далее респонденты, обладающие трехлетним опытом работы, продемонстрировали высокую оценку собственного участия в эксперименте. Это, в сочетании с их способностью к осмыслению альтернативных подходов, подтверждает наше предположение об оптимальности их педагогического образования, реализованного на предложенных нами организационных основах (что субъективно воспринимается респондентами как таковое).

Наконец, самооценка участников позволяет обосновать значимость и эффективность выделенных организационно-педагогических условий для профессионально-личностного развития преподавателей военного вуза в контексте их педагогического образования.

Для дальнейшего применения в широкой практике, все экспериментальные действия планировались и реализовывались от имени и на уровне кафедрального коллектива, руководитель которого становился главным управляющим субъектом в организации педагогического образования преподавателей.

Заключение

Проведенное исследование доказывает, что критерий оптимальности системы подготовки специалистов является валидным инструментом оценки качества педагогической деятельности в военном вузе.

Эффективность преподавателя прямо пропорциональна степени реализации его скрытых педагогических ресурсов. Разработанный и апробированный проект модульной системы показал свою жизнеспособность в условиях реальной учебно-боевой практики НВВКУ. Перспективы дальнейшего изучения темы связаны с масштабированием данной модели на межвузовский уровень и ее цифровизацией в рамках единых информационно-образовательных сред Вооруженных Сил Российской Федерации (Официальный сайт Министерства обороны Российской Федерации, 2026).

В ходе опытно-экспериментальной работы на базе Новосибирского высшего военного командного училища была подтверждена выдвинутая гипотеза о прямой зависимости качества педагогической деятельности преподавателей от оптимальности системы подготовки курсантов.

Установлено, что эффективность преподавания напрямую коррелирует с реализацией ресурсов педагогического образования офицеров. Разработанный и апробированный проект модульной системы профессионально-личностного роста преподавателя позволил индивидуализировать образовательные траектории с учетом служебного опыта каждого специалиста. Доказано, что внедрение данной системы способствует оптимизации дидактического процесса и обеспечивает статистически значимый рост показателей успеваемости переменного состава.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов для модернизации курсов повышения квалификации преподавательского состава военных учебных заведений. Ограничением работы выступает проведение эксперимента на базе одного военного вуза, что определяет перспективу дальнейшей проверки устойчивости предложенной модели в условиях межвидовых образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации.

Список литературы

1. Авдулов В.А., Мерзликин Д.В. Совершенствование педагогической культуры офицера-преподавателя в военных вузах Министерства обороны Вооруженных Сил Российской Федерации // Развитие науки и образования: новые подходы и актуальные исследования. Сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции. 2020. С. 4-10.
2. Ахметова Д.З., Гурье Л.И., Габдулхаков В.Ф. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя: монография. Казань: Таглимат, 2001. 110 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Москва: Педагогика, 1977. 256 с.
4. Барабанщиков А.В., Муцынов С.С. Педагогическая культура офицера: научные поиски, войсковой опыт, практические рекомендации, взгляд в будущее. Москва: Воениздат, 1985. 159 с.
5. Беликов В.А. Дидактические основы организации учебно-познавательной деятельности школьников: дис. … д-ра пед. наук. Москва, 1995. 351 с.
6. Бероева Е.А. Развитие профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании: дис. … канд. пед. наук. Оренбург, 2020. 228 с.
7. Богачев А.Н., Цилицкий В.С., Шульгина Т.А., Мусатов В.В., Ворожейкина А.В., Гнатышина Е.В., Нуртдинова А.А. Критерии рейтинговой оценки качества профессиональной деятельности научно-педагогических работников (учебно-методическая и научно-исследовательская деятельность) // Свидетельство о регистрации базы данных 2022620846, 18.04.2022. Заявка № 2022620701 от 05.04.2022. Москва, 2022.

8. Бондаревская Е.В., Белоусова Т.Ф., Власова Т.И. Основы педагогической культуры. Ростов н/Д: РГПИ, 1993. 16 с.
9. Бордовская Н.В., Титова Е.В. Качество деятельности преподавателя вуза: подход к пониманию и оценке // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования «Образование и культура Северо-Запада России». Вып. 7. Санкт-Петербург, 2002.
10. Видт И.Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы // Педагогика. 2002. № 3. С. 3-7.
11. Костюков Д.И. Результаты экспериментальной работы по формированию военно-профессиональной направленности курсантов инженерных специальностей // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 70-77.
12. Ларионов Е.А. Педагогическая культура офицера военно-политического корпуса // Научное образование. 2019. № 2 (3). С. 16-20.
13. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон 273-ФЗ от 29.12.2012 // consultant.ru. 2012.
14. Официальный сайт Министерства обороны Российской Федерации. Раздел «Образование» // mil.ru. 2026.
15. Патрина Е.Н. Формирование педагогической компетентности преподавателя высшей школы в системе дополнительного образования: дис. … канд. пед. наук. Волгоград, 2006. 201 с.
16. Петренко А.С. Разработка проблемы профессионально-педагогической культуры офицера в военной педагогике второй половины XX века: дис. … канд. пед. наук. Хабаровск, 2007. 21 с.
17. Пономарев Е.П. Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателей военного вуза: дис. … канд. пед. наук. Уфа, 2013. 225 с.
18. Солоницын Д.А. Развитие педагогической культуры офицера в процессе военной службы: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2015. 235 с.
19. Харченко Л.Н. Преподаватель современного вуза: компетентностная модель: монография. Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2012. 179 с.

Assessment of the quality of pedagogical activity of teachers of a military university according to the criterion of the optimality of the specialist training system (under the conditions of experimental work)

Irina A. Mavrina
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia
mavrina@omgpu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Alexander N. Ivankevich
Lieutenant Colonel, Lecturer at the Department of Tactics
Novosibirsk Higher Military Command School of the Order of Zhukov of the Ministry of Defense of the Russian Federation
Novosibirsk, Russia
dma@itam.nsc.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.08.2026
Accepted 19.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.12
DOI 10.25726/e0839-5834-3321-l
EDN JSPXQG
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The assessment of the quality of pedagogical activity of teachers of a military university is considered through the prism of the optimality of the cadet training system they implement. The purpose of the research is to theoretically substantiate and empirically verify the organizational and pedagogical conditions of professional development of teachers in the framework of experimental work. The methodological basis consisted of an analysis of scientific and pedagogical literature, modeling of the educational process and a comparative analysis of the results of the ascertaining and formative stages of the experiment on the basis of the Novosibirsk Higher Military Command School. The diagnostic study covered six military universities and 62 teachers, while the formative stage was carried out in two universities with the participation of 14 officers appointed to teaching positions for the first time. A set of indicators is proposed for assessing the quality of pedagogical activity, combining indicators of teaching effectiveness, professional development of the teacher, subjective satisfaction and impact on the educational system. It has been revealed that improving the effectiveness of teaching directly correlates with the realization of the resources of pedagogical education of officers. A project of a modular system of professional and personal growth of a teacher has been developed and tested, which assumes maximum individualization of learning trajectories, taking into account the professional experience of each specialist. It is proved that the implementation of this system contributes to the optimization of the didactic process and the growth of academic performance indicators of the variable composition. The results of the study can form the basis for the modernization of advanced training courses for the teaching staff of military educational institutions.

Keywords

System, military university, pedagogical activity, education, assessment, optimality, experiment.

References

1. Avdulov V.A., Merzlikin D.V. Improving the pedagogical culture of a teaching officer in military universities of the Ministry of Defense of the Armed Forces of the Russian Federation // Development of Science and Education: New Approaches and Relevant Research. Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference. 2020. pp. 4-10.
2. Akhmetova D.Z., Gurye L.I., Gabdulkhakov V.F. The components of a teacher's professional competence: a monograph. Kazan: Taglimat, 2001. 110 p.
3. Babansky Yu.K. Optimization of the learning process. Moscow: Pedagogy, 1977. 256 p.
4. Barabanshchikov A.V., Mutsynov S.S. Pedagogical culture of the officer: scientific research, military experience, practical recommendations, a look into the future. Moscow: Voenizdat, 1985. 159 p.
5. Belikov V.A. Didactic foundations of the organization of educational and cognitive activities of schoolchildren: dis. … doctor of pedagogical sciences: 13.00.01. Moscow, 1995. 351 p.
6. Beroeva E.A. Development of professional competence of a teacher in additional professional education: dis. … candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. Orenburg, 2020. 228 p.
7. Bogachev A.N., Tsilitsky V.S., Shulgina T.A., Musatov V.V., Vorozheikina A.V., Gnatyshina E.V., Nurtdinova A.A. Criteria for rating the quality of professional activity of scientific and pedagogical workers (educational, methodological and research activities) // Database Registration Certificate 2022620846, 18.04.2022. Application № 2022620701 dated 05.04.2022. Moscow, 2022.
8. Bondarevskaya E.V., Belousova T.F., Vlasova T.I. Fundamentals of pedagogical culture. Rostov-on-Don: RGPI, 1993. 16 p.

9. Bordovskaya N.V., Titova E.V. The quality of university teacher activity: an approach to understanding and evaluation [electronic resource] // North-Western Branch of the Russian Academy of Education Bulletin «Education and Culture of the North-West of Russia». Issue 7. St. Petersburg, 2002.

10. Vidt I.E. Pedagogical culture: formation, content and meanings // Pedagogy. 2002. № 3. pp. 3-7.

11. Kostyukov D.I. Results of experimental work on the formation of military-professional orientation among cadets of engineering specialties // Bulletin of the State Humanitarian and Technological University. 2022. № 4. pp. 70-77.

12. Larionov E.A. Pedagogical culture of an officer of the military-political corps // Scientific Education. 2019. № 2 (3). pp. 16-20.

13. About education in the Russian Federation. Federal Law 273-FZ of 29.12.2012 [electronic resource] // consultantplus.ru. 2012.

14. The official website of the Ministry of Defense of the Russian Federation. The «Education» section // mil.ru. 2026.

15. Patrina E.N. Formation of pedagogical competence of a higher school teacher in the system of additional education: dis. … cand. of pedagog. scien. Volgograd, 2006. 201 p.

16. Petrenko A.S. The development of the problem of professional and pedagogical culture of an officer in military pedagogy of the second half of the 20th century: dis. … cand. of pedagog. scien. Khabarovsk, 2007. 21 p.

17. Ponomarev E.P. Formation of professional and pedagogical competence of military university teachers: dis. … cand. of pedagog. scien. Ufa, 2013. 225 p.

18. Solonitsyn D.A. The development of the pedagogical culture of an officer in the process of military service: dis. … cand. of pedagog. scien. Moscow, 2015. 235 p.

19. Kharchenko L.N. Teacher of a modern university: a competence model: a monograph. Stavropol: Stavropolservisshkola, 2012. 179 p.

Система оценки молодёжной политики в медицинском вузе: от формального рейтинга к содержательным критериям

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

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

Поступила в редакцию 03.08.2026
Принята 20.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.18
DOI 10.25726/z6490-2974-8947-c
EDN JSXGSE
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В работе рассматривается проблема использовать Индекс «Твой Ход» в качестве главного измерителя успешности молодёжной политики в медицинских университетах. Анализируются процедуры ранжирования, сопоставляются образовательные условия медицинских и классических вузов, рассматриваются сложившиеся практики оценивания в сфере молодёжной политики. Выявлены систематические погрешности, порождаемые высокой аудиторной и клинической занятостью студентов-медиков, слабой профильной привязкой конкурсных направлений и принципиальной несопоставимостью исходных условий для сравнения. Отдельно рассматриваются конкурсные треки платформы и степень их согласованности с миссией медицинского образования, а также квотный принцип отбора респондентов, создающий формальный порог участия. Показано, что рейтинг выполняет функцию внешнего критерия, подменяющего отсутствующую внутреннюю систему оценки воспитательной работы вуза. Обосновывается необходимость учёта отраслевой специфики при межвузовском сравнении. Авторы приходят к выводу: рейтинг в его нынешней версии отражает главным образом степень включённости студентов в институциональную среду платформы и управленческие усилия вуза по выполнению квотных нормативов. Предлагается пересмотреть оценочную систему в сторону отраслевого кластерного ранжирования, перераспределения весов показателей и формирования внутренних систем мониторинга воспитательной деятельности.

Ключевые слова

молодёжная политика, воспитательная работа, медицинское образование, Индекс «Твой Ход», рейтинговая оценка, методология оценивания.

Введение

Система оценки эффективности воспитательной работы в российских университетах в последние годы претерпевает изменения, связанные с переходом к формализованным количественным индикаторам и публичным рейтинговым процедурам (Дмитриев, 2024). Ключевым инструментом такой оценки стал Индекс «Твой Ход» – рейтинг, рассчитываемый на основе опросов студентов и данных об их вовлечённости в федеральные молодёжные проекты. Данный механизм реализуется при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и Федерального агентства по делам молодёжи (Росмолодёжь) и позиционируется как объективный измеритель качества воспитательной деятельности в высшей школе (Распоряжение Правительства РФ № 1760-р, 2006; Распоряжение Правительства РФ № 2233-р, 2024).

Для медицинских университетов данный инструмент приобретает особое значение, поскольку их позиции в рейтинге интерпретируются как индикатор эффективности молодёжной политики как со стороны учредителя – Министерства здравоохранения, так и со стороны Министерства науки и высшего образования. Публичные отчёты вузов фиксируют динамику (ГУУ в топ-10 российских вузов по эффективности молодежной политики): Ростовский государственный медицинский университет в 2022 году вошёл в Топ-50, заняв 47-е место; Чувашский государственный университет (с медицинским факультетом) в 2023 году расположился на 9-й позиции; Воронежский государственный медицинский университет в 2024 году занял 2-е место среди медицинских вузов и 15-е место в общероссийском рейтинге; Саратовский государственный медицинский университет в 2025 году вышел на 1-е место в медицинском кластере и 6-е место в общем зачёте. Однако за этими цифровыми результатами стоят нетривиальные методологические вопросы, требующие критического осмысления.

Насколько методология Индекса «Твой Ход» валидна для оценки молодёжной политики в медицинских университетах, учитывая специфику образовательного процесса, высокую академическую нагрузку и профессиональную идентичность студентов-медиков? Гипотеза размышлений состоит в том, что единая для всех вузов методика рейтингования создаёт систематические искажения, ставящие медицинские университеты в неравное положение по сравнению с классическими или гуманитарными вузами, и, как следствие, формирует стимулы к формализации участия в ущерб содержательной воспитательной работе, рассогласовывает цели государственной молодёжной политики, задачи воспитательной работы в медицинском вузе и фактически стимулами, порождаемыми системой.

Материалы и методы исследования

Всероссийский студенческий проект «Твой Ход» был запущен в апреле 2021 года в рамках президентской платформы «Россия – страна возможностей» (учреждена в мае 2018 года). Инициатива была активно поддержана Росмолодёжью и Министерством науки и высшего образования. Декларируемая цель состояла в формировании широкого студенческого сообщества, способного влиять на развитие образовательной среды и социально-экономическое состояние страны.

Первый сезон (2021 год) носил пилотный характер: в конкурсных треках приняли участие около 162,5 тыс. чел., общее число зарегистрированных на платформе превысило 1,4 млн. Второй и третий сезоны структурировали проект вокруг двух основных треков – «Делаю» и «Определяю», они сопровождались формированием экосистемы наставничества и корпуса амбассадоров. Четвёртый сезон (старт 25.01.2024) ознаменовался появлением трека «ПервопроХодец» (впоследствии «Открываю»), ориентированного на первокурсников; при этом совокупное количество поданных заявок на это новое направление превысило 35 тыс.

Пятый сезон (2025 год) внёс принципиальные изменения: введены новые конкурсные возможности «Объединяю» и «Вдохновляю», расширена аудитория за счёт студентов среднего профессионального образования, запущен Карьерный центр, а также стартовала образовательная программа «Жить и создавать в России» (ранее – «Голос Поколения. Студенты») (Кураева, 2025). Общее число участников платформы достигло 2,5 млн., участниками проекта стали более 700 образовательных организаций. Шестой сезон (2026 год) расширил географию проекта за счёт участников из Абхазии,

Южной Осетии, Беларуси. С 2025 года «Твой Ход» структурно интегрирован в рамки национального проекта «Молодёжь и дети», что закрепляет его роль в системе государственных приоритетов.

Клуб «ВосХод» (объединение победителей проекта разных лет) получил обновлённый формат – теперь это платформа для взаимодействия резидентов клуба с целью вовлечения их в реализацию государственной молодёжной политики и развития личного потенциала. К сожалению, точное число выходцев из медицинских вузов в клубе «ВосХод» оценить сложно. Однако есть данные об общем количестве его участников и известных представителях, которые позволяют делать некоторые выводы. В составе клуба 369 резидентов – это победители проекта из разных регионов и вузов. При этом отдельной статистики по отраслевой принадлежности (медицинские, технические, гуманитарные вузы и т.д.) в публичном доступе нет.

Представители-медики Волгоградского государственного медицинского университета (ВолгГМУ) играют заметную роль в клубе:

- Анастасия Спиридонова – координатор Совета клуба «ВосХод»;
- Мария Астрелина – руководитель Кадрового центра клуба;
- Юлия Александрина – руководитель Центра Знаний клуба.

Без сомнения, отдельные студенты-медики также входят в состав клуба как резиденты, однако оценить число медицинских студентов в «ВосХоде» сложно. Тем не менее, их присутствие на руководящих позициях подтверждает, что выходцы из медицинских вузов интегрированы в сообщество и вносят вклад в его развитие.

Формирование Индекса эффективности базируется на двух группах показателей:

1) опросных – удовлетворённость внеучебной деятельностью, уровень мотивации, доверие к администрации, социально-психологический комфорт;

2) аналитических – вовлечённость в проекты платформы «Россия – страна возможностей», грантовые конкурсы Росмолодёжи и форумные мероприятия.

Ключевая методологическая проблема заключается в агрегировании субъективных оценочных суждений студентов и объективных данных об их участии во внешних активностях в единый комплексный показатель – «Индекс». При этом степень вовлечённости в проектные активности в решающей мере определяется не качеством воспитательной работы как таковой, а индивидуальной мотивацией студентов к участию в конкурсах и форумах – активностях, лишь опосредованно связанных с профессиональной подготовкой будущих врачей.

Дополнительным источником искажений служит квотный принцип отбора респондентов: для университетов с численностью обучающихся свыше 3500 чел. требуется опросить не менее 15% студентов с соблюдением квот по курсам. Данное требование создаёт формальный порог, не гарантирующий репрезентативности, и одновременно формирует у вузов стимулы к административному давлению на студентов с целью выполнения количественных нормативов.

Результаты и обсуждение

Специфика медицинского образования как фактор смещения валидности оценки Индекса. Медицинские университеты обладают рядом особенностей, делающих применение единой методики рейтингования методологически некорректным.

Первая особенность – предельно высокая аудиторная занятость и длительные клинические практики на базах лечебно-профилактических учреждений. Дефицит временного ресурса у студентов-медиков объективно ограничивает их участие во внеучебных проектных мероприятиях, что ведёт к систематическому занижению рейтинговых позиций независимо от реального состояния воспитательной среды.

Вторая особенность – преимущественно общегражданский и социально-проектный характер конкурсных треков («Делаю», «Вдохновляю», «Открываю», «Определяю», «Твой Ход, староста!», а также спецпроекты «Дебаттл» и «Импровизация»). Для студентов-медиков, чья профессиональная социализация центрирована вокруг клинической практики, мотивационный потенциал указанных

активностей существенно ниже по сравнению со студентами гуманитарных и управленческих специальностей.

Третья особенность – использование показателей участия в проектах Росмолодёжи в качестве одного из ключевых индикаторов ставит медицинские вузы в заведомо неравные условия, поскольку проектная деятельность входит в профессиональный стандарт подготовки для гуманитарных направлений, но не является органичным элементом медицинского образования (Демаков, 2026).

Выбор студентом того или иного из предлагаемых платформой «Твой ход» трека определяется пересечением личных мотиваций, карьерных амбиций и прагматических расчётов (см. табл. 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ треков платформы «Твой Ход» по критериям согласованности с миссией медицинского образования

Трек / Спецпроект	Основная мотивация	Степень согласованности с миссией медицинского образования	Характер коллизии
«Делаю»	Реализация проектов, премия 1 млн руб.	Умеренная	Риск подмены клинической подготовки проектной деятельностью
«Открываю»	Адаптация первокурсников	Высокая	Наименьший конфликт, но требует учёта специфики
«Определяю»	Опросы, формирование рейтинга вузов	Низкая	Создаёт систематическое смещение оценки медвузов
«Твой Ход, староста!»	Развитие организаторских навыков	Умеренно-высокая	Полезна, но критерии не учитывают клиническую нагрузку
«Вдохновляю»	Внутренние задачи проекта	Низкая	Отвлекает от профессиональной подготовки
Дебаттл	Коммуникативные навыки	Умеренная	Полезно, но формат шоу размывает профессиональный контекст
Импровизация	Творческая самореализация	Низкая	Минимальная связь с профессией врача
«Жить и создавать в России»	Лидерство, духовно-нравственные ценности	Умеренная	Содержание не адаптировано к медицинской этике

Представленный анализ показывает, что наибольший методологический конфликт создаёт трек «Определяю», поскольку он легитимирует использование формальных опросных показателей как инструмента оценки эффективности воспитательной работы, что систематически занижает позиции медицинских вузов из-за объективных особенностей учебного процесса. Наиболее подходящими для медицинского образования являются треки «Открываю» (адаптация первокурсников) и «Твой Ход, староста!» (развитие организаторских компетенций), однако даже они не учитывают отраслевой специфики. Спецпроекты имеют опосредованное отношение к подготовке врача и в лучшем случае развивают «гибкие навыки», в худшем – отвлекают от профессионального становления.

Использование рейтинга «Твой Ход» как инструмента оценки со стороны Министерства науки и высшего образования создаёт для вузов мощный стимул к наращиванию формальных показателей (Приказ Министерства науки и высшего образования РФ № 834, 2022; Леухова, 2024). Медицинские

университеты публично отчитываются о росте своего рейтинга как о достижении, что свидетельствует о восприятии этого показателя как значимого управленческого индикатора.

Однако в настоящее время для вузов количественные критерии оценки результативности воспитательной деятельности только формируются (Гневашева, 2011). В большинстве случаев оценка эффективности проводится через самоанализ или анкетирование, либо основывается на субъективном мнении руководства. Лишь в немногих образовательных организациях разработана собственная система индикаторов и механизмов оценки уровня молодёжной политики (Султанов, 2026).

В этом контексте рейтинг «Твой Ход» выполняет функцию внешнего критерия, подменяющего отсутствующую внутреннюю систему оценки. Это порождает условия для формализации участия: вузы стимулируют студентов к массовой регистрации и прохождению опросов не для получения содержательной обратной связи, а для улучшения позиций в рейтинге. Рейтинг в текущем виде ориентирован на формальные показатели (количество зарегистрированных, прошедших опрос, участвовавших в проектах), а не на содержательные изменения в воспитательной среде, что провоцирует вузы на «гонку показателей» в ущерб реальной работе со студентами.

Анализ участия медицинских вузов в общероссийском ранжировании 2024 года (в исследовании участвовало 156 вузов) показывает, что в Топ-50 вошли Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко (15-е место), Ростовский государственный медицинский университет (18-е), Пироговский Университет, а также, Саратовский государственный медицинский университет (в 2024 году – 56-е место, в 2025 году поднявшийся до 6-го) (Доклад о реализации государственной политики в сфере высшего образования, 2024). Таким образом, доля медицинских университетов в Топ-50 в 2024 году составила около 6-8%. В 2025 году Саратовский государственный медицинский университет стал единственным медицинским вузом в первой десятке общего рейтинга. В целом за 2022-2025 годы доля медицинских вузов в Топ-50 варьировалась от 2 до 10%, что свидетельствует об имеющейся содержательной асимметрии, не позволяющей медицинским университетам конкурировать на равных с классическими и гуманитарными вузами.

Исследования показывают, что университетская молодёжная политика в России, в университетском сообществе, в частности, характеризуется рядом неопределенностей (Ларионова, 2020; Константинова, 2025): отсутствием чёткого целеполагания в содержании рабочих программ воспитания, слабой синхронизацией с национальными задачами, отсутствием измеримых критериев эффективности. Большинство разработчиков программ указывают в качестве результатов либо существующие процессы, либо слабо измеряемые эффекты.

В этих условиях рейтинг «Твой Ход» выполняет роль искусственного механизма оценивания, который компенсирует отсутствие внутренних систем мониторинга, но одновременно воспроизводит их недостатки – ориентацию на формальные количественные показатели (число участников, количество мероприятий) вместо содержательных изменений в воспитательной среде. При этом медицинские университеты, в силу своей отраслевой специфики, оказываются наиболее уязвимыми для таких искажений.

Проведённый анализ подтверждает наличие объективного противоречия между использованием Индекса «Твой Ход» как единого инструмента оценки эффективности молодёжной политики и спецификой медицинского образования. Высокая академическая нагрузка, низкая релевантность конкурсных треков профессиональным задачам и неравные условия межвузовского сравнения ставят под сомнение валидность получаемых результатов. Рейтинг в текущем виде отражает не столько качество воспитательной работы, сколько активность студентов в сложившейся на данном этапе развития среде проекта и административные усилия вуза по выполнению формальных квот.

Для минимизации данного конфликта необходима отраслевая трансформация оценочной системы на государственном и внутривузовском уровнях:

1. введение отраслевых кластерных рейтингов, где медицинские университеты сравниваются между собой, а не с классическими или гуманитарными вузами. Это позволит нивелировать эффект специфики образовательного процесса и создать более справедливые условия оценки.

2. пересмотр веса показателей – снижение значимости данных о вовлечённости во внешние проектные активности (особенно тех, которые слабо коррелируют с профессиональной подготовкой) и повышение веса прямых опросов об удовлетворённости воспитательной средой, социально-психологическом комфорте, отношениях с преподавателями и кураторами (Маликұлы, 2025).

3. учёт объективных характеристик вуза при формировании рейтинга – численности студентов, доли занятых на клинических базах, специфики учебных планов. Это позволит сделать сравнение более справедливым и учитывающим реальные условия деятельности вуза.

4. разработка внутренних систем оценки в медицинских университетах, включающих измеримые критерии и независимые каналы обратной связи, что позволит снизить зависимость от внешнего рейтинга и создать содержательную основу для управления молодёжной политикой.

Безусловно, рассматриваемый здесь Индекс эффективности не является единственным инструментом, используемым министерством образования для контроля выстраивания молодежной политики в вузах (Островкин, 2024). Применяются и другие подходы, которые можно разделить на три основные группы: внутренние управленческие механизмы, комплексный мониторинг (включая рейтинги) и анализ практической деятельности. Рассмотрим их подробнее.

1. Внутренний управленческий контроль (самооценка вуза). Министерство устанавливает нормативные требования к организации воспитательной работы, и вузы обязаны проводить её внутренний мониторинг и отчётность (Федеральный закон № 273-ФЗ, 2012; Федеральный закон № 489-ФЗ, 2020; Дмитриев, 2023; Султанов, 2025). Это базовая, административная форма контроля, включающая:

1) наличие нормативной базы – концепции воспитательной работы, планов на год, локальных актов и положений о конкурсах;

2) кадровое обеспечение – наличие и эффективность работы проректора по молодёжной политике, заместителей заведующих кафедрами, института кураторов академических групп;

3) наличие организационной структуры – наличие и оценка деятельности органов студенческого самоуправления, профсоюзных организаций, студенческих клубов, творческих студий и спортивных секций;

4) анализ достижений студентов – ведение и анализ «портфолио» студентов (грамоты, благодарности за активную общественную работу, победы в конкурсах), а также регулярное анкетирование для изучения уровня удовлетворённости, ценностных ориентиров и вовлечённости в мероприятия.

По сути, вуз сам собирает и анализирует эту информацию, а затем предоставляет её в Министерство в рамках отчётности. Исследования показывают, что в большинстве случаев такая оценка проводится через самоанализ и анкетирование и лишь в немногих организациях разработана собственная система измеримых индикаторов.

2. Комплексный мониторинг Министерства науки и высшего образования (внешняя оценка). Это более формализованная система, которая включает в себя несколько инструментов и создаёт единую базу для сравнения вузов. «Твой Ход» – лишь один из её компонентов. В соответствии с методическими рекомендациями Министерства науки и высшего образования, Мониторинг эффективности реализации воспитательной деятельности содержит следующие ключевые элементы (Методические рекомендации, 2023):

1) данные Всероссийского социологического исследования студенческой молодёжи – масштабные опросы, дающие срез общего состояния студенческой среды. Например, результаты работы платформы «Неравнодушный человек», включающий:

2) чек-лист выполнения ключевых показателей эффективности – формализованный перечень обязательных требований и мероприятий, который проверяется у каждого вуза;

3) участие в проектах государственной молодёжной политики и воспитательной деятельности;

4) вовлечённость студентов во внеучебную деятельность;

5) удовлетворённость студентов этой деятельностью и инфраструктурой для неё;

6) мотивацию студентов, доверие к ректору и администрации.

Важно отметить, что Индекс «Твой Ход» является составной и публичной частью этого более широкого мониторинга, а не единственным его инструментом.

3. Оценка практических результатов и лучших практик. Данный подход направлен на выявление и поощрение конкретных достижений и инноваций в воспитательной работе и включает проведение конкурсов лучших практик реализации молодёжной политики. Министерство науки и высшего образования и Росмолодёжь проводят конкурсы, в которых вузы могут представить свои уникальные проекты. Например, в 2024 году Северо-Кавказский федеральный университет победил в таком конкурсе с проектом «Летописи студенческих семей СКФУ», направленным на популяризацию института семьи. Это позволяет оценить не просто «наличие» работы, а её творческий и социально значимый характер.

Нужно отметить, что Министерство образования и науки постоянно ищет способы для анализа и комплексной оценки вовлечённости студентов в инициативы вузовского сообщества, которая является непрерывной, многомерной и включает анкетирование, опросы и даже анализ «цифрового следа» в социальных сетях.

Заключение

Медицинский университет не должен становиться «поставщиком формальных показателей» в ущерб основной функции – подготовке кадров для государственного здравоохранения. Адаптация системы оценки молодёжной политики к реалиям медицинского образования должна выражаться в подчинении формальных инструментов высшей цели – созданию условий для формирования профессионального сообщества врачей, ориентированных на служение обществу, а не на выполнение внешних рейтинговых требований. Требуется сознательная политика по ребалансировке оценочных механизмов в пользу содержательных критериев, отражающих реальную эффективность воспитательной работы в медицинских университетах.

Список литературы

1. Гневашева В.А., Фальковская К.И. Эффективность молодежной политики: проблема определения критериев (результаты экспертного опроса) // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 6.
2. ГУУ в топ-10 российских вузов по эффективности молодежной политики! // guu.ru. 2024.
3. Демаков В.И., Дударь М.В. Противоречие миссии медицинского образования доминированию коммерциализационных грантовых стратегий // Управление образованием: теория и практика. 2026. № 3-1. С. 12-21.
4. Дмитриев А.Г., Султанов Р.С. Классификация направлений деятельности и функций образовательных организаций высшего образования при реализации молодежной политики и воспитательной деятельности // Вестник Академии. 2023. № 3. С. 104-115.
5. Дмитриев А.Г., Султанов Р.С. О новом определении молодежной политики и молодежной политики в образовательных организациях // Вестник Академии. 2024. № 2. С. 53-62.
6. Доклад о реализации государственной политики в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования за 2024 год // URL: static.government.ru. 2024.
7. Константинова Л.В., Шубенкова Е.В., Александрова Е.В., Ворожихин В.В., Петров А.М., Титова Е.С., Троска З.А., Искандарян Р.А., Маяков Д.М., Никонова О.Д. Развитие молодежной политики и воспитательной деятельности в вузах: Результаты мониторинга информации о тенденциях развития высшего образования в мире и в России. Вып. 20. Москва: Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, 2025. 212 с.
8. Кураева Д.А., Чавыкина У.Г., Принцева И.Д. Педагогическая модель формирования базовых национальных ценностей в молодёжной среде // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 88-1. С. 176-178.

9. Ларионова М.В. Влияние внеучебной деятельности на академические результаты студентов // Высшее образование в России. 2020. № 5. С. 64-72.

10. Леухова М.Г., Грицкевич Т.И. Молодежная политика вуза как основа стратегирования инновационной образовательной деятельности высшего образования // Теория и практика стратегирования: Сборник избранных научных статей и материалов VII Международной научно-практической конференции. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2024. С. 46-64.

11. Маликұлы А. Оценка уровня удовлетворенности учащихся воспитательной работой в колледже // Интернаука. 2025. № 19-5 (383). С. 27-31.

12. Методические рекомендации по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования (утв. Министерством науки и высшего образования Российской Федерации 29 декабря 2023 г.) // garant.ru. 2023.

13. Островкин Д.Л., Сандлер Д.Г. Методические основы формирования управления молодежной политикой вуза в рамках теории публичного управления // Вестник Университета. 2024. № 12. С. 15-25.

14. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 1 сентября 2022 г. № 834 «О внесении изменений в показатели эффективности деятельности федеральных бюджетных и автономных образовательных учреждений высшего образования, подведомственных Министерству науки и высшего образования Российской Федерации, и работы их руководителей, по результатам достижения которых устанавливаются выплаты стимулирующего характера руководителям таких учреждений, утвержденные приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 1 февраля 2022 г. № 92» // garant.ru. 2022.

15. Распоряжение Правительства РФ от 17.08.2024 № 2233-р (ред. от 08.05.2025) «Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года» // legalacts.ru. 2025.

16. Распоряжение Правительства РФ от 18.12.2006 № 1760-р (ред. от 16.07.2009) «О Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации» // legalacts.ru. 2006.

17. Султанов Р.С. Особенности управления молодежной политикой в образовательной организации // Проблемы теории и практики управления. 2025. № 4. С. 242-257.

18. Султанов Р.С. Механизм управления молодежной политикой в образовательных организациях высшего образования: дис. … канд. экон. наук. Москва, 2026.224 с.

19. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // garant.ru. 2012.

20. Федеральный закон от 30.12.2020 № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» // garant.ru. 2020.

Youth policy assessment in a medical university: from formal ratings to substantive criteria

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

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

Received 03.08.2026
Accepted 20.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.18
DOI 10.25726/z6490-2974-8947-c
EDN JSXGSE
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The paper examines the problem of using the «Your Move» (Tvoy Khod) Index as the primary metric for assessing the success of youth policy in medical universities. The authors analyze ranking procedures, compare the educational environments of medical and classical universities, and review established assessment practices in the field of youth policy. The study identifies systematic biases arising from: high academic and clinical workload of medical students; weak alignment of competition tracks with specific professional profiles; fundamental disparity of initial conditions for comparison. The competition tracks of the platform and the degree of their consistency with the mission of medical education are examined separately, as is the quota-based principle of respondent selection, which creates a formal threshold of participation. It is shown that the rating performs the function of an external criterion substituting for the missing internal system of assessing the upbringing activities of a university. The need to take industry-specific features into account in inter-university comparison is substantiated. The authors conclude that the rating in its current version primarily reflects the degree of student engagement within the platform's institutional environment and the university's administrative efforts to meet quota targets. It is proposed to revise the evaluation system towards industry-specific cluster-based ranking, redistribution of indicator weights, and the formation of internal monitoring systems for upbringing and extracurricular activities.

Keywords

youth policy, upbringing activities (educational work), medical education, «Tvoy Khod» Index, rating assessment, evaluation methodology.

References

1. Gnevasheva V.A., Falkovskaya K.I. The effectiveness of youth policy: the problem of defining criteria (results of an expert survey). Znanie. Understanding. Ability. 2011. № 6.
2. GUU in the top 10 Russian universities for the effectiveness of youth policy! // guu.ru 2024.
3. Demakov V.I., Dudar M.V. The contradiction between the mission of medical education and the dominance of commercialization grant strategies // Education management: theory and practice. 2026. № 3-1. pp. 12-21.
4. Dmitriev A.G., Sultanov R.S. Classification of activities and functions of educational institutions of higher education in the implementation of youth policy and educational activities // Bulletin of the Academy. 2023. № 3. pp. 104-115.

5. Dmitriev A.G., Sultanov R.S. On the new definition of youth policy and youth policy in educational organizations // Bulletin of the Academy. 2024. № 2. pp. 53-62.

6. Report on the implementation of state policy in the field of higher education and related additional professional education for 2024 // static.government.ru. 2024.

7. Konstantinova L.V., Shubenkova E.V., Alexandrova E.V., Vorozhikhin V.V., Petrov A.M., Titova E.S., Troska Z.A., Iskandaryan R.A., Mayakov D.M., Nikonova O.D. Development of youth policy and educational activities in universities. Results of monitoring information about trends in the development of higher education worldwide and in Russia. Issue 20. Moscow: Plekhanov Russian University of Economics, 2025. 212 p.

8. Kuraeva D.A., Chavykina U.G., Printseva I.D. Pedagogical model of formation of basic national values in the youth environment // Problems of modern pedagogical education. 2025. № 88-1. pp. 176-178.

9. Larionova M.V. The influence of extracurricular activities on the academic results of students // Higher education in Russia. 2020. № 5. pp. 64-72.

10. Leukhova M.G., Gritskevich T.I. University youth policy as a basis for strategizing innovative educational activities in higher education // Theory and Practice of Strategizing: a Collection of Selected Scientific Articles and Materials of the VII International Scientific and Practical Conference. Kemerovo: Kemerovo State University, 2024. pp. 46-64.

11. Malikuli A. Assessment of student satisfaction with educational work in college // Interscience. 2025. № 19-5 (383). pp. 27-31.

12. Methodological recommendations for the development of a work program for education and a calendar plan for educational work of an educational organization of higher education (approved by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation on December 29, 2023) // garant.ru. 2023.

13. Ostrovkin D.L., Sandler D.G. Methodical fundamentals of the formation of university youth policy management in the framework of public administration theory // Bulletin of the University. 2024. № 12. pp. 15-25.

14. Order № 834 of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated September 1, 2022 «On Amendments to the Performance Indicators of Federal Budgetary and Autonomous Educational Institutions of Higher Education Subordinate to the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation and the Work of their Heads, based on the Results of which Incentive payments are established to the heads of such institutions, approved by Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation № 92 dated February 1, 2022» // garant.ru. 2022.

15. Decree of the Government of the Russian Federation dated 08.17.2024 № 2233-r (as amended on 05.08.2025) «On approval of the Strategy for the Implementation of Youth Policy in the Russian Federation for the period up to 2030» // legalacts.ru 2025

16. Decree of the Government of the Russian Federation dated 12.18.2006 № 1760-r (as amended on 07.16.2009) «On the Strategy of State Youth Policy in the Russian Federation» // legalacts.ru. 2006.

17. Sultanov R.S. Features of youth policy management in an educational organization // Problems of theory and practice of management. 2025. № 4. pp. 242-257.

18. Sultanov R.S. The mechanism of youth policy management in educational institutions of higher education: dis. ... cand. of econ. scien. Moscow, 2026. 224 p.

19. Federal Law № 273-FZ dated December 29, 2012 «On Education in the Russian Federation» // garant.ru. 2012.

20. Federal Law № 489-FZ dated 12.30.2020 «On Youth Policy in the Russian Federation" // garant.ru. 2020.

Структурно-функциональная модель подготовки учителей начального образования к работе в условиях инклюзии

Алексей Витальевич Долженко
Специалист-эксперт
Высшая школа теории и методики педагогического и дефектологического образования, Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
aleksejdolzenko4@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.08.2026
Принята 22.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/b3329-1334-4135-l
EDN JUPUCI
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена структурно-функциональной модели подготовки учителей начальных классов к работе в инклюзивном образовании: автор обосновывает, почему такая модель необходима, и раскрывает её содержание. Инклюзивная практика на ступени начального общего образования рассмотрена в её специфике – прежде всего с учётом того, что ребёнок здесь переходит к учебной деятельности и вынужден осваивать жёсткие академические требования. Зафиксировано противоречие между нормативным закреплением инклюзии и недостаточностью специальной подготовки, которую даёт бакалавриат по профилю «Начальное образование». Целевой, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный блоки модели выстроены на синтезе шести методологических подходов: культурно-исторического, системно-деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного, контекстного и акмеологического. Показано, что инклюзивная компетентность будущего учителя формируется результативно лишь тогда, когда фундаментальное психолого-педагогическое знание соединяется со специальными дефектологическими модулями, а обучение сопровождается непрерывной контекстной практикой в реальных инклюзивных классах. Охарактеризованы условия реализации модели – междисциплинарная интеграция внутри вуза и сетевое взаимодействие с базовыми школами – и препятствия внедрения: кадровый дефицит, неготовность школ принимать практикантов и перегруженность учебных планов. Намечены перспективы дальнейшей работы: эмпирическая апробация модели и разработка диагностического инструментария.

Ключевые слова

учитель начальных классов, инклюзивное образование, младший школьный возраст, модель подготовки, инклюзивная компетентность, ФГОС НОО, адаптированная образовательная программа, методологические подходы.

Введение

Инклюзия в начальной школе – направление, с которым современная образовательная политика справляется труднее всего. Причина коренится в самом возрасте. Именно на пороге школы у ребёнка меняется ведущая деятельность: место игры занимает учёба, а вместе с ней приходят жёсткие академические требования, формализованные отметки и необходимость овладеть базовыми

инструментами познания – чтением, письмом, счётом. Ребёнок с нормативным развитием переживает этот переход как возрастной кризис. У ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) кризис накладывается на специфику первичного нарушения и оттого протекает во много раз тяжелее. Учитель начальных классов оказывается здесь центральной фигурой. От того, насколько он профессионально готов, психологически устойчив, насколько уверенно владеет специальными педагогическими технологиями, зависит не только успеваемость ребёнка с ОВЗ, но и его социальная адаптация, и то, каким сложится его отношение к самому себе.

Инклюзия закреплена нормативно – и Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», и требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС). Однако на практике возникает острое противоречие. Школы массово открывают инклюзивные классы, тогда как высшее педагогическое образование далеко не всегда даёт учителю начальных классов достаточную специальную подготовку. Бакалавриат по направлению «Педагогическое образование» с профилем «Начальное образование» по-прежнему настроен главным образом на работу с нормотипичными детьми. Курсы же по специальной педагогике и психологии остаются, как правило, обзорными и факультативными; стойких практических умений – адаптировать учебный контент, перестраивать образовательную среду – они не формируют.

Региональные мониторинги профессиональных компетенций педагогов подтверждают это со стороны самих учителей: те из них, кто уже работает в инклюзивных классах, из года в год относят слабую вузовскую подготовку к числу своих главных профессиональных дефицитов. Значит, разрыв между тем, что требуют от инклюзивного процесса нормативные документы, и тем, к чему педагоги реально готовы, не случаен, а системен, и устранять его нужно на уровне содержания и технологий профессионального образования. На ступени начальной школы вопрос стоит особенно остро. Здесь закладываются базовые академические и социальные компетенции, а восполнить их дефицит позднее почти невозможно. Поэтому обновление педагогического образования – не лишний груз на учебном плане, а стратегическое условие всей государственной политики в области инклюзии.

Из этого противоречия и вырастает задача, которой посвящена статья, – спроектировать целостную, научно обоснованную модель подготовки учителей начального образования к инклюзии. Под моделью здесь понимается теоретически обоснованная и вместе с тем практически реализуемая система целей, содержания, методов, форм и средств подготовки, которая формирует у будущего педагога инклюзивную компетентность.

Прежде чем конструировать модель, стоит уточнить, чем инклюзия в начальной школе отличается от инклюзии на других ступенях, – именно эти отличия и задают требования к подготовке педагога. Дошкольное образование сосредоточено на социализации, эмоциональном благополучии, развитии предпосылок учебной деятельности. Начальная школа устроена иначе: от ребёнка она требует освоить инструментальные навыки и подчиниться правилам учебной дисциплины.

Разбирая структуру аномального детского развития, Л.С. Выготский показал важную закономерность: первичное нарушение – сенсорное, интеллектуальное, опорно-двигательное – неизбежно тянет за собой вторичные изменения высших психических функций, а они складываются как раз в ходе обучения и социализации (Выготский, 2003). В младшем школьном возрасте эти вторичные наслоения оборачиваются школьной дезадаптацией, негативным отношением к учёбе, стойкой неуспешностью и неуспеваемостью. Отсюда простой вывод. Гуманистического мировоззрения учителю мало; ему нужно понимать, как именно возникают вторичные нарушения, и владеть приёмами их профилактики через грамотную адаптацию учебного материала.

По наблюдению Н.Н. Малофеева, готовность школы к инклюзии измеряется не столько пандусами и переоборудованными кабинетами, сколько умением педагогического коллектива варьировать образовательные программы под особые образовательные потребности учеников (Малофеев, 2010). В начальной школе это выглядит так: учитель уже не может вести класс по одному календарно-тематическому плану. Ему приходится держать в поле зрения сразу и нормативное развитие класса, и индивидуальные траектории детей с ОВЗ, опираясь при этом на адаптированные основные образовательные программы (далее – АООП).

Свою специфику имеет и психологическая готовность. С.В. Алехина обращает внимание на то, что учитель младших классов работает под колоссальным давлением – со стороны администрации и со стороны родителей нормотипичных детей, которые нередко противятся инклюзии, боясь, что успеваемость класса упадёт (Алехина, 2011). Значит, в подготовку необходимо заложить отдельный блок: стрессоустойчивость, медиация конфликтов, умение выстраивать аргументированный диалог с родительским сообществом.

Нельзя упускать и организационно-методическую сторону. Начальная школа устроена так, что большинство предметов ведёт один учитель, – и это принципиально отличает его позицию от позиции предметников в основном и среднем звене. В инклюзии из этого следует особое требование: адаптация нужна не узкая, а комплексная, охватывающая сразу несколько образовательных областей. Такая полифункциональность превращает учителя начальных классов в ключевую фигуру не только академического, но и реабилитационного процесса для ребёнка с ОВЗ (Малофеев, 2010). Понимание этой роли должно стать сердцевиной программы подготовки. Будущий педагог не исполнитель чужих рекомендаций, а, по сути, архитектор доступной образовательной среды, которую он выстраивает под конкретного ученика и его индивидуальный образовательный маршрут.

Материалы и методы исследования

В основе модели лежит полипарадигмальная методология: несколько подходов, и у каждого – своя, привязанная к контексту начального общего образования, роль.

Фундамент – культурно-исторический подход. Применительно к начальной школе он помогает будущему учителю увидеть в обучении ребёнка с ОВЗ не механическую передачу знаний, а интериоризацию культурно-исторического опыта через систему знаков и инструментов, которую приходится специально адаптировать. Студент, усвоивший эту логику, понимает: зона ближайшего развития ребёнка с ОВЗ может заметно расходиться с зоной ближайшего развития его нормотипичных ровесников и требует особых средств опосредования – например, шрифта Брайля для незрячих детей.

Системно-деятельностный подход – базовый для ФГОС НОО – в задаче подготовки к инклюзии превращается в конкретное требование: студент должен уметь проектировать учебную деятельность, доступную каждому ребёнку в классе. А.Г. Асмолов настаивает на смещении акцента – с передачи знаний на создание условий, в которых обучающийся открывает знание сам (Асмолов, 2011). Для учителя инклюзивного класса это владение дифференциацией и индивидуализацией, способность дробить громоздкую учебную задачу на посильные операционные шаги (так называемое шагирование обучения). Для детей с интеллектуальными нарушениями или тяжёлыми речевыми расстройствами такой навык критичен.

Ориентиры результата задаёт компетентностный подход. По И.А. Зимней, инклюзивная компетентность учителя начальных классов – сложное интегративное образование: это не только владение специальными методиками, но и рефлексия, эмпатия, способность к педагогическому взаимодействию там, где многое неопределённо (Зимняя, 2010). А.В. Хуторской добавляет к этому ещё один акцент – формирование ключевых компетенций, благодаря которым педагог не теряется в потоке инноваций и нормативных документов инклюзивного образования (Хуторской, 2003).

Личностно-ориентированный подход переносит внимание на субъектность самого студента. Л.М. Митина справедливо замечает, что профессиональное становление учителя не идёт в отрыве от личностного роста и осознания собственных ценностей (Митина, 2014). А в инклюзии, где каждый день требует высокого эмоционального интеллекта и эмпатии, именно личностные ресурсы педагога и оказываются его главным рабочим инструментом. Д. Пшебыславская с соавторами подчёркивают: личностно-ориентированная среда вуза даёт студенту возможность проработать собственные страхи и стереотипы относительно «аномального» детства (Пшебыславская, 2024).

Контекстный подход связывает вузовскую теорию с буднями начальной школы. Т.И. Шамова говорит о ценности управления образовательными процессами через ситуации, которые моделируют реальную профессиональную деятельность (Шамова, 2012). Для будущего учителя это значит вот что: разбираться, как адаптировать урок математики или русского языка для ребёнка с дислексией или

дискалькулией, лучше не в отвлечённой лекционной аудитории, а на анализе настоящих уроков, на разработке и апробации дидактических материалов, в микрогруппах, имитирующих инклюзивный класс.

Наконец, акмеологический подход нацеливает подготовку на вершины профессионального мастерства (Деркач, 2004). Инклюзивный класс начальной школы – это зона непрерывного профессионального вызова: учителю нужны постоянное самообразование, супервизия, сотрудничество с узкими специалистами – тифлопедагогами, сурдопедагогами, дефектологами. Отсюда установка, которую акмеологический подход вносит в модель: инклюзивную компетентность нельзя сформировать раз и навсегда за стенами вуза – она развивается на протяжении всей карьеры.

Перечисленные подходы – не механический список теоретических ориентиров. Каждый из них встроен в логику подготовки и делает своё дело. Культурно-исторический объясняет природу нарушения и пути его компенсации через зону ближайшего развития. Системно-деятельностный задаёт стратегию проектирования учебного процесса. Компетентностный фиксирует планируемый результат. Личностно-ориентированный высвечивает субъектные ресурсы и ценности педагога. Контекстный держит постоянную связь вузовского обучения с реальной практикой. Акмеологический разворачивает перспективу непрерывного роста. Порознь ни один из них не решает задачу; и только вместе, как единое полипарадигмальное целое, они формируют у студента готовность подлинную, а не декларативную – готовность работать в настоящем инклюзивном классе.

Результаты и обсуждение

Соединение этих подходов и позволило спроектировать структурно-функциональную модель подготовки учителей начального образования к инклюзии. Модель циклична и складывается из четырёх взаимосвязанных блоков – целевого, содержательного, процессуального и результативно-оценочного.

Целевой блок формулирует стратегическую цель – сформировать инклюзивную компетентность учителя начальных классов. Готовность к инклюзии многие исследователи, и С.В. Алехина в их числе, трактуют как многокомпонентное явление (Алехина, 2011). В нашей модели эта цель разложена на несколько субцелей: ценностно-смысловая готовность принимать разнообразие детей; когнитивный базис – знания о нозологиях и АООП; операциональный инструментарий – умения адаптировать учебный контент и среду; и, наконец, рефлексивная позиция. О.С. Никитина и Т.В. Волоскова замечают важное: успех всей дальнейшей подготовки решается на этапе целеполагания – при условии, что инклюзия осмыслена как социальная и педагогическая ценность, а не как вынужденная мера (Волоскова, 2019).

Содержательный блок отражает образовательную программу вуза, перенастроенную под нужды начального инклюзивного образования. Привычное наполнение профиля «Начальное образование» дополняется специальными модулями. Первый – «Психология и педагогика детей с ОВЗ в младшем школьном возрасте»: здесь студенты изучают не только общую дефектологию, но и то, как складываются учебные навыки при разных нарушениях. Второй – «Технологии адаптации и дифференциации учебного материала в начальной школе»: модификация текстов и математических заданий, организация рабочего пространства. Здесь уместно предостережение И.Ю. Левченко и соавторов: специальные педагогические технологии нужно встраивать прямо в общепедагогическую подготовку, иначе между «нормальной» и «специальной» педагогикой возникает разрыв (Левченко, 2017). Третий модуль – «Нормативно-правовое и организационное сопровождение инклюзии»: работа с ПМПК, составление индивидуальных учебных планов, ведение портфолио ребёнка с ОВЗ. Ориентироваться в нормативной базе и в алгоритмах маршрутизации ребёнка современный учитель обязан – без этого о профессионализме говорить не приходится (Алексинская, 2018).

Процессуальный блок описывает, какими технологиями и формами организован сам образовательный процесс в вузе; держится он на контекстном и системно-деятельностном подходах. Лекций здесь по возможности меньше, а интерактивных и практико-ориентированных методов – больше. Особое место занимают кейсы: студенты разбирают реальные ситуации из жизни инклюзивных классов – скажем, конфликт между родителями нормотипичных детей и родителями ребёнка с РАС или

сорванный урок из-за ребёнка с СДВГ. Такой разбор даёт студенту «примерить» роль медиатора и нащупать алгоритм решения ещё до того, как он окажется в настоящей школе (Завалишина, 2022).

Ключевой элемент этого блока – система практик, и она заметно меняется. Раньше студент попросту присутствовал на уроках. Теперь он вместе с учителем и тьютором планирует занятия, разрабатывает дидактические материалы под конкретного ребёнка с ОВЗ, ведёт фрагменты уроков со средствами альтернативной коммуникации или тифлотехникой. В.И. Лубовский настаивал: подлинное понимание психофизических особенностей аномального ребёнка рождается у студента только в живом взаимодействии с ним (Лубовский, 1989). Сюда же входят супервизорские группы: под руководством опытного психолога или дефектолога студенты проговаривают собственные переживания и профессиональные трудности инклюзивной практики – и в этом уже работает личностно-ориентированный подход.

Результативно-оценочный блок задаёт критерии и инструменты, которыми измеряют сформированность инклюзивной компетентности. Обычным тестированием знаний тут не обойтись. Нужны комплексные методы: анализ портфолио студента, экспертная оценка предложенных им адаптаций учебных заданий, наблюдение за тем, как он взаимодействует с детьми во время практики (Богданова, 2016). Отдельный, и весьма важный, критерий – рефлексивная компетенция, то есть умение студента трезво видеть собственные дефициты и выстраивать маршрут самообразования (Тарасова, 2026). В.А. Сластёнин напоминает, что оценка профессиональной готовности педагога не может быть разовой – она должна пронизывать всё обучение в вузе (Сластёнин, 2013). Наконец, блок предполагает мониторинг того, как выпускники справляются в первые годы самостоятельной работы в инклюзивных классах: эти данные позволяют вовремя подправлять содержание подготовки.

За проектированием процессуального блока стоит ещё одна теоретическая опора – идея поэтапного освоения профессиональных действий. Студент проходит эти этапы по порядку: сначала ориентировочная основа, затем материализованное (моделированное) действие и лишь потом перенос умения в реальный контекст. Для инклюзивной компетентности это правило работает так. Любой специальный приём – визуальные расписания для детей с расстройствами аутистического спектра, тактильные модели для слабовидящих, альтернативные способы подачи материала при нарушениях письма и чтения – студент должен сперва осмыслить как идею, потом отработать на дидактических моделях и симуляционных кейсах и только после этого нести в реальную практику. Стоит нарушить эту последовательность – и приём усваивается механически, без опоры на теорию. А значит, в нестандартной ситуации студент им гибко не воспользуется. Между тем именно нестандартные ситуации и составляют львиную долю повседневной работы учителя инклюзивного класса начальной школы.

Чтобы модель заработала, нужен ряд педагогических и организационных условий. Первое – междисциплинарная интеграция внутри вуза. Преподаватели частных методик математики или русского языка должны действовать в связке с преподавателями специальной психологии и коррекционной педагогики: тогда студент увидит, как специальное знание вплетается в конкретный урок. Второе условие не менее принципиально – сетевое взаимодействие вуза с базовыми школами, у которых уже есть удачный опыт инклюзии. Такие школы становятся не просто площадками для практики, но и ресурсными центрами, где студенты изучают лучшие образцы адаптации образовательной среды (Литвин, 2025).

При всей теоретической стройности модель на практике упирается в несколько объективных препятствий. Главное из них – кадровый дефицит: вузам не хватает преподавателей с реальным, а не только книжным опытом работы в инклюзивном начальном классе. Дальше – сами школы. Многие из них, вопреки нормативным требованиям, к практикантам, которым предстоит работать с детьми с тяжёлыми нарушениями развития, по-настоящему не готовы и оставляют студенту роль наблюдателя. Контекстное обучение от этого проседает. Есть и третья беда – перегруженные учебные планы: новые специальные модули нередко втискивают за счёт часов на фундаментальную психолого-педагогическую подготовку, а в итоге и то и другое осваивается поверхностно. Всё это лечится только системными решениями.

Заключение

Проведённое исследование приводит к вполне определённому выводу: готовить учителей начального образования к инклюзии наскоро подшитыми спецкурсами бессмысленно – нужна целостная структурно-функциональная модель. Предложенная модель опирается на синтез шести подходов – культурно-исторического, системно-деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного, контекстного и акмеологического – и за счёт этого формирует инклюзивную компетентность будущего педагога системно, а не отрывочно.

Специфика начальной школы – переход ребёнка к учебной деятельности, освоение академических навыков – требует, чтобы специальные дефектологические знания были глубоко вплетены в частные методики преподавания школьных предметов. Четыре блока модели – целевой, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный – связаны между собой и работают не только на передачу знаний, но и на ценностные ориентации, практические умения и рефлексивную позицию студента.

Дальнейшую работу мы связываем с эмпирической апробацией модели в экспериментальных группах студентов педвузов, с созданием диагностического инструментария, который позволил бы измерять инклюзивную компетентность на разных этапах обучения, и с изучением того, какие факторы помогают молодым специалистам успешнее осваиваться в инклюзивных классах начальной школы в первые годы работы.

Список литературы

1. Алексинская О.А., Гайдукевич Е.А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации: методическое пособие. Москва: Владос, 2018. 144 с.
2. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16. № 1. С. 83-92.
3. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. Под ред. А.Г. Асмолова. Москва: Просвещение, 2011. 152 с.
4. Богданова Е.В. Структура инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 12.
5. Волоскова Т.В., Прочухаева М.М. Инклюзивное образование в дошкольной организации: учебно-методическое пособие. Москва: Сфера, 2019. 192 с.
6. Выготский Л.С. Основы дефектологии. Санкт-Петербург: Лань; СППО, 2003. 654 с.
7. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва: Московский психолого-социальный институт (МПСИ), 2004. 752 с.
8. Завалишина О.В., Рахым Ж. Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов дошкольного образования в процессе профессиональной подготовки // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2022. № 5. С. 57-68.
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Москва: Логос, 2010. 384 с.
10. Левченко И.Ю., Исаева Т.Н., Инденбаум Е.Л. Инклюзивное образование: учебное пособие. Москва: Академия, 2017. 240 с.
11. Литвин Л.М., Сержанова А.С., Васянович М.А., Зайцев С.Е. Инклюзивное образование: теоретико-практические аспекты в контексте профессиональной подготовки // Актуальные исследования. 2025. № 38 (273). Ч. II. С. 66-68.
12. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. Москва: Педагогика, 1989. 104 с.
13. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. Москва: Просвещение, 2010. 319 с.

14. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: личностно-деятельностный подход. Москва: Академия, 2014. 240 с.
15. Пшебыславская Д., Петросян В., Низамова М.Н. Реализация личностно-ориентированного подхода и конструктивизма в системе обучения // Вестник науки. 2024. Т. 1. № 12(81). С. 762-774.
16. Сластёнин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Москва: Издательский центр «Академия», 2013. 608 с.
17. Тарасова О.А. Формирование инклюзивной компетентности бакалавров педагогических вузов // Конструктивные педагогические заметки. 2026. № 1 (29). С. 124-134.
18. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. Т. 133. № 2. С. 58-64.
19. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие. Москва: Академия, 2012. 384 с.

Structural and functional model for training primary school teachers to work in inclusive education settings

Alexey V. Dolzhenko
Specialist Expert
Higher School of Theory and Methodology of Pedagogical and Defectological Education, Pacific State University
Khabarovsk, Russia
aleksejdolzenko4@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.08.2026
Accepted 22.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/b3329-1334-4135-l
EDN JUPUCI
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article substantiates the necessity and reveals the essence of a structural and functional model for training primary school teachers to work in inclusive education settings. The paper analyses the specific features of inclusive practice at the level of primary general education, which are associated with the child's transition to academic activities and the need to meet strict academic requirements. A contradiction is identified between the normative consolidation of inclusion and the insufficient special training provided by the bachelor's programme in primary education. Based on the synthesis of the cultural-historical, system-activity, competence-based, learner-centred, contextual, and acmeological approaches, the target, content, procedural, and outcome-assessment blocks of the training model have been designed. It is demonstrated that the effectiveness of developing the inclusive competence of future primary school teachers depends on the integration of fundamental psychological and pedagogical knowledge with special defectological modules, as well as on the organisation of continuous contextual practice in real inclusive classrooms. The conditions for implementing the model are characterised – interdisciplinary integration within the university and networking with partner schools – along with the obstacles to its introduction: a shortage of qualified teaching staff, the unpreparedness of

schools to host student teachers, and overloaded curricula. Directions for further work are outlined: empirical testing of the model and the development of diagnostic tools.

Keywords

primary school teacher, inclusive education, primary school age, training model, inclusive competence, FSES NEE (Federal State Educational Standard for Primary General Education), adapted educational programme, methodological approaches.

References

1. Aleksinskaya O.A., Gaidukevich E.A. Inclusive education of children with disabilities in preschool educational organizations: a methodological guide. Moscow: Vlados, 2018. 144 p.
2. Alyokhina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. The willingness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education // Psychological Science and Education. 2011. Vol. 16. № 1. pp. 83-92.
3. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A., Karabanova O.A., Salmina N.G., Molchanov S.V. How to design universal learning activities in primary school: from action to thought: a guide for teachers. Ed. by A.G. Asmolov. Moscow: Education, 2011. 152 p.
4. Bogdanova E.V. The structure of inclusive competence of students in the information and educational environment of the university // Mininsky University Bulletin. 2016. № 3 (16). p. 12.
5. Voloskova T.V., Prochukhaeva M.M. Inclusive education in preschool organizations: an educational and methodological guide. Moscow: Sphere, 2019. 192 p.
6. Vygotsky L.S. Fundamentals of defectology. Saint Petersburg: Lan; SPPO, 2003. 654 p.
7. Derkach A.A. Acmeological foundations of professional development. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute (MPSI), 2004. 752 p.
8. Zavalishina O.V., Rahim Zh. Formation of inclusive competence of future teachers of preschool education in the process of professional training // Special Education and Socio-Cultural Integration. 2022. № 5. pp. 57-68.
9. Zimnaya I.A. Pedagogical psychology: textbook for universities. Moscow: Logos, 2010. 384 p.
10. Levchenko I.Yu., Isaeva T.N., Indenbaum E.L. Inclusive education: a textbook. Moscow: Academy, 2017. 240 p.
11. Litvin L.M., Serzhanova A.S., Vasyanovich M.A., Zaitsev S.E. Inclusive education: theoretical and practical aspects in the context of professional training // Current Research. 2025. № 38 (273). Part II. pp. 66-68.
12. Lubovsky V.I. Psychological problems of diagnosis of abnormal development of children. Moscow: Pedagogy, 1989. 104 p.
13. Malofeev N.N. Special education in a changing world. Europe. Moscow: Education, 2010. 319 p.
14. Mitina L.M. Psychology of professional teacher development: a personal-activity approach. Moscow: Academy, 2014. 240 p.
15. Pshebyslavskaya D., Petrosyan V., Nizamova M.N. Implementation of a personality-oriented approach and constructivism in the learning system // Bulletin of Science. 2024. Vol. 1. № 12 (81). pp. 762-774.
16. Slastenin V.A. Pedagogy: a textbook for students of pedagogical universities. Moscow: Academy, 2013. 608 p.
17. Tarasova O.A. Formation of inclusive competence of bachelors of pedagogical universities // Constructive Pedagogical Notes. 2026. № 1 (29). pp. 124-134.
18. Khutorskoy A.V. Key competencies as a component of a personality-oriented education paradigm // Public Education. 2003. Vol. 133. № 2. pp. 58-64.
19. Shamova T.I. Management of educational systems: a textbook. Moscow: Academy, 2012. 384 p.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Технология проблемного обучения иностранным языкам студентов технического вуза в эпоху цифровизации

Азат Асхатович Ахмадуллин
Старший преподаватель кафедры Иностранных языков
Московский политехнический университет
Москва, Россия
azat.ahmadullin.99@mail.ru
ORCID 0009-0009-2849-435X

Поступила в редакцию 13.08.2026
Принята 25.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 372.881.1
DOI 10.25726/r0881-4437-5552-m
EDN JIHXFB
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать технологию проблемного обучения иностранным языкам студентов технического вуза, направленную на формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в условиях цифровизации. В статье определены теоретико-методологические основы реализации проблемного подхода в обучении иностранным языкам в вузе: цели, содержание, принципы. Выявлено, что основная цель проблемного подхода заключается в развитии творческой личности обучающегося и реализуется через взаимосвязь практического, развивающего, воспитательного и образовательного компонентов. Предложена структура содержания проблемного обучения иностранным языкам студентов технического вуза, включающая коммуникативный, духовно-познавательный и когнитивный аспекты, а также систематизированы частно-методические принципы его реализации. Научная новизна исследования состоит в том, что представлен интерактивно-речевой этап работы над текстом с использованием технологий искусственного интеллекта, реализуемый в рамках технологии проблемного обучения иностранным языкам, а также предложена типология проблемно-ориентированных упражнений, направленных на постепенное формирование речевых навыков и умений. Результаты исследования подтверждают целесообразность использования технологии проблемного обучения с использованием цифровых ресурсов для формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Применение данной технологии способствовало повышению среднего уровня сформированности компетенции на 47%.

Ключевые слова

проблемное обучение, цифровые ресурсы, обучение иностранным языкам, продуктивное мышление, содержание обучения, принципы обучения.

Введение

На современном этапе развития отечественной системы высшего образования особое значение приобретает формирование опыта практической деятельности обучающихся, способных эффективно реализовывать свой потенциал в профессиональной среде (Ковригина, 2021). Эффективность

формирования и развития профессиональных компетенций напрямую зависит от того, насколько грамотно организована практическая деятельность обучающихся и достигает ли она уровня творческой самореализации (Зубкова, 2015).

Раскрытию творческого потенциала личности обучающегося способствует проблемное обучение (Ковалевская, 2019; Быстрова, Зиновьева, Филатова, 2020; Akhmadullin, 2025). Постановка и решение проблемных ситуаций в ходе учебных занятий создают условия для исследовательского поиска, побуждая студентов использовать собственный жизненный опыт и творчески интегрировать полученные знания (Быстрова, 2020).

В условиях цифровизации иноязычного образования особую значимость приобретает создание такой образовательной среды, которая позволяет использовать возможности современных технологий для развития творческого потенциала обучающихся, их самостоятельности и познавательной активности (Dmitrenko, 2023). Однако анализ научной литературы позволил выявить противоречие между необходимостью в творчески ориентированном обучении с использованием цифровых технологий и недостаточной разработанностью в отечественной методике проблемного обучения иностранным языкам студентов технического вуза в эпоху цифровизации. В связи с этим актуальность исследования обусловлена обоснованной необходимостью в инновационных подходах, способных обеспечить как эффективность учебного процесса в условиях цифровизации, так и творческую самореализацию обучающихся.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

1) рассмотреть теоретико-методологические основы проблемного обучения иностранным языкам в высшей школе с определением его содержательно-целевого компонента;

2) разработать технологию обучения иностранным языкам студентов технических направлений подготовки в высшей школе на основе проблемного подхода с использованием цифровых образовательных ресурсов;

3) обосновать значимость предложенной технологии в формировании профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции на основе результатов экспериментального обучения.

Теоретическую базу исследования составили: теории проблемного обучения (Зимняя, 1994; Ковалевская, 2019; Махмутов, 2016; Матюшкин, 2003; Матюшкин, 2019); теория формирования иноязычных речевых навыков и умений (Шатилов, 1986); идеи цифровизации иноязычного образования (Dmitrenko, 2023), способствовавшие отбору цифровых ресурсов и их эффективному внедрению в учебный процесс.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что обозначенные в статье теоретико-методологические основы проблемного обучения иностранным языкам в техническом вузе (цели, содержание, принципы) могут способствовать дальнейшему развитию отечественной теории проблемного обучения. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенной технологии при разработке учебно-методических материалов по иностранному языку для студентов неязыковых направлений подготовки для повышения эффективности формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Материалы и методы исследования

В исследовании использовались следующие теоретические и эмпирические методы исследования: анализ научной литературы для систематизации теоретических и эмпирических данных по теме исследования; обобщение положительного педагогического опыта преподавания иностранного языка для разработки технологии проблемного обучения; наблюдение за обучающимися на занятиях по иностранному языку, а также эксперимент для апробации разработанной технологии и оценки эффективности ее применения.

Эксперимент проходил в течение двух семестров 2024-2025 учебного года в группах 2-го курса Московского политехнического университета. В экспериментальном обучении приняли участие студенты, обучающиеся по разным техническим направлениям подготовки (10.03.01 «Информационная безопасность», 16.03.03 «Холодильная криогенная техника и системы жизнеобеспечения»). Всего

участвовало 65 студентов. В контрольной группе (КГ) обучалось 18 (КГ1) и 16 (КГ2) студентов. В экспериментальной группе (ЭГ) – 16 (ЭГ1) и 15 (ЭГ2) студентов.

Результаты и обсуждение

М.И. Махмутов определяет проблемное обучение как особый тип развивающего обучения, в основе которого лежит принцип проблемности. Суть такого обучения заключается в том, что обучающиеся получают знания не в готовом виде, а через решение учебных задач, характеризующихся наличием познавательных противоречий и неопределенности как движущей силы обучения. Тем не менее проблемный подход вовсе не сводится исключительно к самостоятельному решению обучающимся проблемных задач или «открытию новых знаний». В проблемном подходе есть и элементы традиционного обучения (объяснение материала преподавателем, заучивание и воспроизведение учебного материала). Однако отличительной особенностью данного подхода является регулярное включение обучающихся в процесс самостоятельного поиска решения. Такое обучение направлено прежде всего на развитие познавательной активности, интереса и интеллектуальной самостоятельности обучающихся, в связи с чем оно приобретает развивающий характер (Махмутов, 2016).

Определяя цель проблемного обучения, Е.В. Ковалевская ассоциирует его с «четырьмя столпами образования», определенными Институтом образования Совета Европы. Проблемный подход нацелен на: развитие творческого мышления («научиться познавать»), формирование творческой личности («научиться жить»), развитие межличностных творческих отношений («научиться жить вместе») и воспитание способности к совместной творческой деятельности («научиться делать») (Ковалевская, 2019).

А.В. Брушлинский определяет роль обучающегося как активного субъекта обучения, сравнивая его с «исследователем», который самостоятельно решает доступные по уровню сложности задачи. При этом педагог выполняет функцию организатора или лидера, он целенаправленно выстраивает проблемные ситуации, формулирует задачи и при необходимости оказывает помощь в их решении (Брушлинский, 1983). Проблемное обучение не допускает воздействия внешних мотивов, таких как «стремление к престижу или страх наказания» (Лернер, 1996). В условиях творческой познавательной деятельности страх несовместим с подлинным «интеллектуальным напряжением». Педагог выступает в роли организатора и соучастника мыслительного поиска, создающий атмосферу уважения к идеям и мыслям обучающихся, где исключено любое проявление недоверия или пренебрежения к их мыслительной деятельности.

Ключевым элементом проблемного обучения является проблемность, или проблемная ситуация. М.И. Махмутов рассматривает проблемность как одну из фундаментальных категорий, отражающую закономерности преобразования структуры содержания учебного материала и сочетания методов обучения на основе логико-познавательных противоречий (Махмутов, 2016). В.И. Загвязинский, развивая идею проблемности, сосредотачивается на ее проявлениях в познавательной деятельности. Он выделяет три взаимосвязанные стороны проблемности: содержательную – связанную с умением вычленять ключевые идеи и организовывать вокруг них систему фактов и доказательств; операционную – выражающуюся в преодолении противоречий между известным и новым; и мотивационную – проявляющуюся в пробуждении познавательных потребностей и интереса к поиску знаний (Загвязинский, 2025). Именно в рамках проблемного обучения принцип проблемности реализуется наиболее полно, поскольку обеспечивает осознанное усвоение знаний через поиск и развитие личностно-познавательной активности обучающихся.

Развивающий потенциал проблемного обучения раскрывает С.Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 1997). Согласно ученому, мышление зарождается в момент осознания проблемной ситуации и выделения самой проблемы как интеллектуального затруднения, требующего разрешения. Постановка проблемы уже является актом мышления, предполагающим сложную аналитическую деятельность, направленную на постижение сути затруднения (Ковалевская, 2019). Необходимость наличия принципа диалогичности (коммуникативности) в проблемном обучении отмечает А.М. Матюшкин. По мнению ученого, этап представления найденного решения другому человеку является необходимой частью

познавательной деятельности, поскольку именно в этом процессе происходит осмысление, осознание и внутреннее понимание собственного решения. Диалог, таким образом, становится средством развития мышления и познавательной активности, формируя субъект–субъектные отношения между участниками образовательного процесса (Матюшкин, 2003).

Рассматривая воспитательный потенциал проблемного подхода, С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что проблемность в обучении также связана с формированием духовно-нравственной сферы личности (Рубинштейн, 1997). По его мнению, осмысление и преодоление проблемной ситуации выступает как «смысловой анализ человеческого поведения», через который раскрывается внутренняя жизнь человека и его ценности. Духовное развитие проявляется в процессе постоянного переосмысления, «переоценки ценностей», изменении жизненных акцентов и открытии новых смыслов (Рубинштейн, 1997).

А.М. Матюшкин пишет, что усвоение или открытие нового знания в процессе выполнения проблемного задания неразрывно связано с внутренними психическими изменениями обучающегося, представляющими собой своеобразный «микроэтап его развития». Проблемная ситуация всегда опирается на внутренние мотивы и потребности обучающихся. Процесс разрешения проблемных ситуаций совпадает с формированием «элементарных психических новообразований», которые затрагивают не только мышление, но и проявляются в развитии отдельных черт личности (Матюшкин, 2003).

Образовательный потенциал проблемного обучения отмечает Е.В. Ковалевская. Проблемное обучение иностранным языкам призвано сформировать и развить представления о равноценности и многообразии культур (Ковалевская, 2019; Ахмадуллин, 2025). Под руководством преподавателя обучающиеся постепенно переходят к всё большей самостоятельности в процессе поиска, осмысления и усвоения новых знаний. В своих работах, опираясь на идеи С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинский подчеркивает, что любая внешняя помощь или подсказка становится действенной лишь тогда, когда обучающийся уже продвинулся в самостоятельном анализе поставленной задачи, то есть «сформировал внутренние условия мышления, обеспечивающие осмысленное восприятие внешних воздействий» (Брушлинский, 1983). Те же идеи выразил и М.И. Махмутов, давая определение проблемному обучению как особому типу развивающего обучения, в основе которого значимым является не только усвоение системы знаний, умений и навыков, но и овладение способами их самостоятельного поиска, осмысления и практического применения (Махмутов, 2016).

Одним из первых ученых, обосновавших методическую роль проблемного подхода в обучении иностранным языкам, стала И.А. Зимняя. Ученый выделяет три уровня проблемных ситуаций. На первом уровне проблемная ситуация создаётся на основе уже известных учащемуся языковых средств и тем высказывания, что позволяет выявлять новые, еще не освоенные способы формирования и выражения мысли. На втором уровне, используя уже знакомые языковые средства и сформированные речевые навыки, обучающийся стремится выразить новое смысловое содержание – мысль или предмет высказывания, выходящий за рамки усвоенного материала. На третьем уровне обучающийся решает познавательные и речемыслительные задачи, возникающие в рамках проблемной ситуации и осознаваемые ими как личностно значимые (Зимняя, 1994).

Поскольку определение цели важно для последующей разработки технологии обучения (Азимов, 2009, с. 314), на основе анализа научной литературы мы установили, что основная цель проблемного обучения заключается во всестороннем развитии творческой личности обучающегося. А в преподавании иностранных языков данная цель состоит, на наш взгляд, из трех основных компонентов:

1) практического (Зимняя, 1994);
2) воспитательного и образовательного (Матюшкин, 2003; Ковалевская, 2019);
3) развивающего (Рубинштейн, 1997; Махмутов, 2016).

Применительно к техническому вузу, где целью обучения иностранным языкам является формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции (далее – ПИКК) (Сергеева, 2022), предполагающей способность будущих специалистов к решению профессиональных задач на иностранном языке в условиях межкультурного взаимодействия. При определении структуры

ПИКК мы отталкивались от модели иноязычной коммуникативной компетенции В.В. Сафоновой (Сафонова, 1996), которая состоит из языковой, речевой и социокультурной компетенций. Вместе с тем, специфика обучения иностранным языкам в техническом вузе требует учета профессионального компонента. Соответственно, ПИКК в нашем понимании состоит из четырех компетенций: языковой, речевой, социокультурной и профессиональной (см. рис. 1).

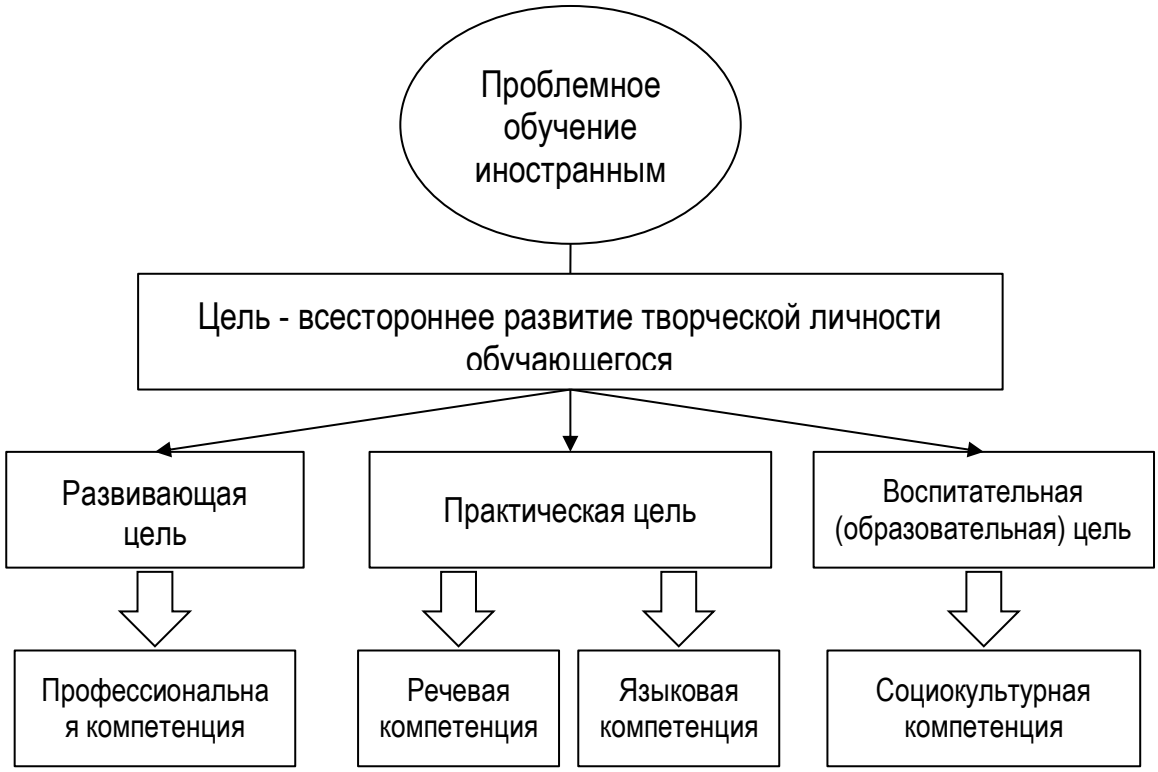


Рисунок 1. Цели проблемного обучения иностранным языкам в техническом вузе

Практическая цель заключается в развитии умений иноязычной речевой деятельности и формировании речевой и языковой компетенций. Проблемная ситуация играет ключевую роль не только в интеллектуальной деятельности, но и в процессе порождения речи (Зимняя, 1994; Ковалевская, 2019). Конечным результатом являются сформированная культура общения.

Воспитательная и образовательная цели тесно взаимосвязаны друг с другом, они направлены на формирование творческой личности и творческой деятельности студентов в процессе овладения иностранным языком с учетом социокультурного контекста. Решение проблемных ситуаций приводит к появлению «элементарных психических новообразований», затрагивающих не только мышление, но и формирующих отдельные черты личности (Матюшкин, 2003). Проблемное обучение иностранным языкам призвано сформировать и развить представления о равноценности и многообразии культур (Ковалевская, 2019). Реализация данной цели способствует развитию культуры поведения обучающегося и культуры ценностного отношения к действительности.

Развивающая цель заключается в развитии продуктивного (творческого) мышления и в формировании профессиональной компетенции. Реализация данной цели способствует развитию продуктивного мышления. В.Т. Кудрявцев отмечает огромный потенциал проблемного обучения в стимулировании процессов саморазвития, самовоспитания и формирования самосознания обучающихся (Кудрявцев, 1991). Реализация данной цели способствует развитию культуры мышления.

Поскольку систематизация содержания обучения напрямую зависит от определения его целей (Азимов, 2009; Цветкова, 2013), то нами было предложено следующее содержание проблемного обучения иностранным языкам (см. табл. 1).

Таблица 1. Содержание проблемного обучения иностранным языкам в техническом вузе

Аспекты	Коммуникативный	Духовно-познавательный	Когнитивный
Средства объективации аспекта	Иноязычная речевая деятельность (языковые и речевые навыки и умения)	Мотивация овладения иноязычной речью, ценности в ситуациях иноязычного общения	Когнитивные способности: продуктивное (творческое) мышление, учебные умения
Результат освоения аспектов содержания	Культура общения	Культура поведения и культура ценностного отношения к действительности	Культура мышления

Коммуникативный аспект создает основу для реализации практической цели и развитии умений иноязычной речевой деятельности. Данный аспект предполагает наличие проблемности в учебных упражнениях, направленных на развитие всех видов иноязычной речевой деятельности, овладение языковыми средствами. Духовно-познавательный аспект создает основу для реализации воспитательно-образовательной цели и формирования творческой личности и творческой деятельности студентов. Данный аспект предполагает изучение иноязычной культуры и ценностей народов изучаемого языка с целью формирования ценностно-смысловой сферы личности обучающегося. Когнитивный аспект создает основу для реализации развивающей цели. Данный аспект предполагает формирование творческого, продуктивного мышления, а также овладение новыми приемами учения.

Реализация указанных целей и содержания проблемного обучения иностранным языкам осуществляется посредством внедрения в учебный процесс проблемно-ориентированных упражнений. Данные упражнения основываются на четырех принципах: проблемности (Матюшкин, 2003), профессиональной направленности (Сергеева, 2022), интеграции цифровых ресурсов (Dmitrenko, 2023) и коммуникативно-практической направленности (Шатилов, 1986). На практике выполнение данных упражнений осуществлялось последовательно в рамках четырех этапов работы с учебным материалом (Akhmadullin, 2025): предтекстового, текстового, послетекстового и интерактивно-речевого:

1. На предтекстовом этапе осуществлялась подготовка обучающихся к восприятию аудио-, видео- или письменных текстов. Студенты знакомились с новой лексикой, грамматическими конструкциями и профессиональной терминологией, необходимыми для понимания содержания текста. С целью закрепления языкового материала применялись некоммуникативные проблемно-ориентированные упражнения. Ниже приведем пример таких упражнений, предназначенных для обучающихся с низким уровнем подготовленности:

«Create a Big Data vocabulary map. Open the interactive board in Miro with a visual scheme about Big Data. The scheme contains key terms related to the topic (e.g., data volume, data analysis, artificial intelligence, data storage, algorithms) and their definitions. Study the definitions and match each term with the correct explanation».

2. На текстовом этапе обучающиеся работали непосредственно с аудио-, видеоматериалами или письменными текстами профессиональной направленности. Основное внимание уделялось восприятию, пониманию и первичной обработке информации. В процессе работы студенты выполняли условно-коммуникативные проблемно-ориентированные упражнения. Примеры такого упражнения, предназначенного для обучающихся с низким уровнем подготовленности, представлены ниже:

«Physicist Tim Smith called the company Investment World and presented his business idea, but the investment analyst disrupted the order of his speech. Watch Tim’s video again and try to put the sentences in the correct order:

1) It represents an amount of digital information, which is uncomfortable to store, transport, or analyze.

2) Then, they wanted to share their findings with all their colleagues.
3) So, we bridged the independent networks together in our own CERNET.
4) But if big data has been around for so long, why do we suddenly keep hearing about it now?
5) Big data is an elusive concept.

Conduct a dialogue with ChatGPT on the topic «Using Big Data in Business». Ask questions about the use of Big Data and answer them using the following structures:

1) Big Data is used to…
2) Companies collect data to…
3) Data can be analyzed to…

After completing the dialogue, exchange screenshots with a partner and discuss the accuracy and usefulness of ChatGPT's answers».

3. Послетекстовый этап предполагал переход к продуктивной речевой деятельности. На данном этапе использовались коммуникативные проблемно-ориентированные упражнения, направленные на составление диалогов, описание проблемных ситуаций или построение монологов-рассуждений на основе пройденных текстов. Пример упражнения, предназначенного для обучающихся с низким уровнем подготовленности, представлен ниже:

Present a solution to the Big Data problem. Imagine that you are a junior IT specialist. Your company cannot effectively store and analyze a large amount of data. Prepare a short presentation explaining the problem and suggest your solution. Use the following plan:

1) What is the problem?
2) Why is it important?
3) What solution do you suggest?
4) How can Big Data help the company?
5) Use the vocabulary provided on the Miro board.

4. Интерактивно-речевой этап был организован в формате самостоятельной внеаудиторной работы, предполагающей использование чат-бота Character.AI. Коммуникативные упражнения (рис. 2) выполнялись студентами в качестве домашнего задания. Чат-бот позволяет вести не только письменный, но и устный диалог, что делает его удобным инструментом для развития диалогической речи. В ходе выполнения задания чат-бот, опираясь на блок-схему упражнения, задавал студентам уточняющие вопросы в устной форме. Студенты должны были отвечать на них и аргументировать свое решение. При этом роли собеседников могли меняться: чат-бот предлагал различные идеи решения проблемной ситуации, а обучающийся соглашался с ними или опровергал их, приводя соответствующие аргументы и доводы. Для последующей проверки весь диалог записывался и направлялся преподавателю. Таким образом, студенты получали дополнительную возможность практиковать устную иноязычную речь вне аудитории.

С целью оценки эффективности разработанной технологии обучения, включающей цели, содержание, поэтапную работу с текстом, типологию упражнений, было проведено экспериментальное обучение. В контрольных группах (КГ1, КГ2) обучение преимущественно строилось на основе традиционной методики обучения в соответствии с действующей рабочей программой дисциплины (Карпова, 2014), и применялись задания по чтению, переводу, аннотированию и реферированию учебных текстов. В экспериментальных группах (ЭГ1, ЭГ2) применялись проблемно-ориентированные упражнения, выполняемые в рамках поэтапной работы с текстом.

В ходе экспериментального обучения проводились контрольные срезы (тестирования): констатирующий, промежуточный и итоговый. Констатирующий срез был направлен на выявление исходного уровня подготовки обучающихся, промежуточный проводился в середине учебного года с целью отслеживания динамики формирования речевых навыков и умений, а итоговый – для определения конечных результатов обучения и оценки эффективности разработанной технологии. Также методика экспериментального обучения включала наблюдение за деятельностью студентов и анализ их письменных и устных работ.

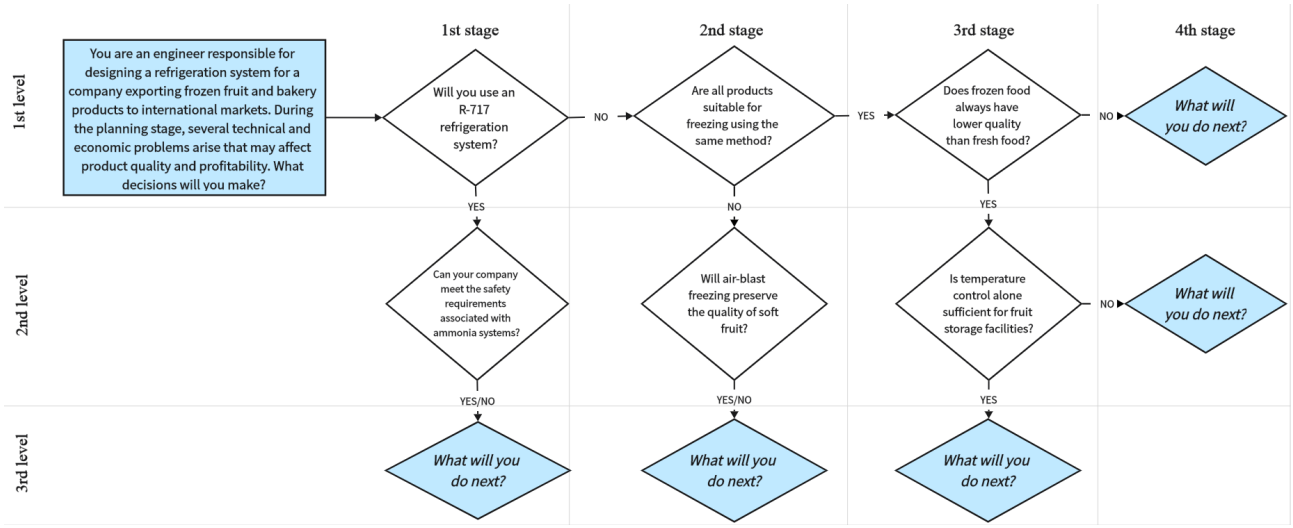


Рисунок 2. Коммуникативное проблемно-ориентированное упражнение

Тестирования включали в себя лексико-грамматический раздел, упражнение на аудирование, а также короткое монологическое высказывание и мини-диалог. При оценивании особое внимание уделялось сформированности умений устной иноязычной речи и решению поставленной в заданиях на говорение проблемной задачи, моделирующей ситуации будущей профессиональной деятельности.

В начале экспериментального обучения ряд студентов экспериментальных групп испытывал определенные трудности при работе с проблемно-ориентированными заданиями. Общение со студентами показало, что для многих из них такой вид работы был непривычен: применение коммуникативно-проблемных заданий, чат-бота Character.AI и сочетание аудиторной и самостоятельной работы. Однако затем процесс внедрения разработанной технологии привел к резкому росту заинтересованности студентов экспериментальной группы в обучении и, спустя некоторое время, к заметному повышению качественных и количественных показателей сформированности иноязычных речевых умений.

На рисунке 3 представлены результаты констатирующего, промежуточного и итогового срезов, отражающие динамику уровня сформированности ПИКК. Оценивание проводилось с учетом языковой правильности монологических и диалогических высказываний, понимания основного содержания аудиотекста, а также успешности решения проблемной задачи.

Результаты констатирующего среза показали, что уровень сформированности умений у студентов экспериментальных и контрольных групп (ЭГ1, ЭГ2, КГ1, КГ2) был приблизительно одинаковым. Вместе с тем данные промежуточного среза свидетельствуют о приросте уровня сформированности ПИКК в среднем на 26%, тогда как в контрольных группах данный показатель достиг 13%.

По итогам экспериментального обучения различия между группами стали еще более заметными. Результаты итогового среза показали, что средний прирост уровня сформированности ПИКК в экспериментальных группах составил 47%, в то время как в контрольных группах – 25%. Следовательно, прирост уровня сформированности ПИКК в экспериментальных группах оказался на 22% выше, чем в контрольных.

Обобщение теоретических позиций исследователей и анализ результатов эксперимента позволяет определить принципы реализации проблемного подхода в обучении иностранным языкам студентов технического вуза. Применительно к проблематике нашего исследования были выделены следующие дидактические принципы (Сергеева, 2022): наглядности, ситуативности, сознательности, активности и индивидуализации.

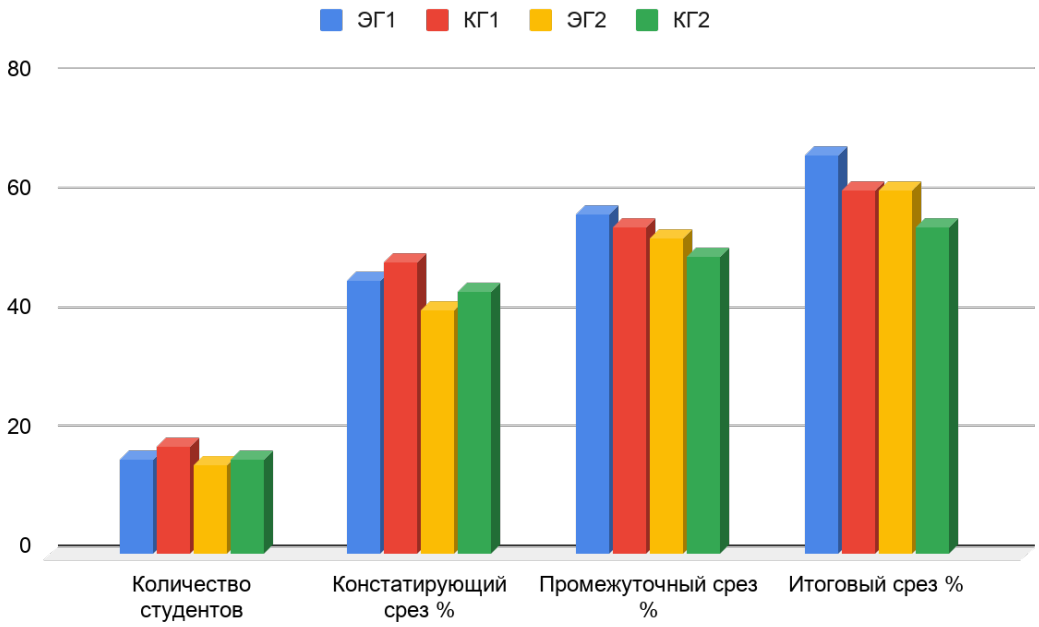


Рисунок 3. Динамика изменения уровня сформированности ПИКК на разных этапах обучения

В проблемном обучении частно-методические принципы могут быть представлены двумя группами:

1. I группа принципов обеспечивает коммуникативно-когнитивное развитие обучающихся в процессе изучения ИЯ: проблемности; коммуникативной направленности; функциональности; практической направленности; профессиональной направленности; стимулирование инициативности студентов; содействие самостоятельности студентов в учебной деятельности; направленности на развитие творческого и продуктивного мышления;
2. II группа принципов направлена на современную организацию учебного процесса: технологичности; цифровой направленности; опоры на родной язык; концентризма; комплексности и дифференцированности.

Заключение

Проведенное исследование позволило решить поставленные задачи следующим образом.

Во-первых, анализ научной литературы выявил противоречие между обоснованной потребностью современной системы образования в использовании цифровых ресурсов и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ проблемного обучения в условиях цифровизации. В связи с этим выделенные теоретико-методологические основы проблемного обучения (цели, содержание, принципы) были соотнесены с профессиональной направленностью обучения в техническом вузе, а также определены возможности использования цифровых технологий в их реализации.

Установлено, что основная цель проблемного обучения состоит во всестороннем развитии творческой личности обучающегося и достигается посредством взаимосвязи практического, развивающего, воспитательного и образовательного компонентов. А содержание проблемного обучения иностранным языкам включает коммуникативный, духовно-познавательный и когнитивный аспекты.

Во-вторых, реализация выделенных целей и содержания проблемного обучения иностранным языкам осуществлялась посредством разработанной технологии, включающей предложенную типологию упражнений и поэтапную работу над текстом с использованием цифровых ресурсов. Данная технология была направлена на последовательное формирование языковых и речевых навыков, а также аудитивных и речевых умений. Поэтапная работа над текстом предусматривала предтекстовый, текстовый, послетекстовый и интерактивно-речевой этапы, а типология упражнений –

некоммуникативные, условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения с выраженной проблемной направленностью.

В-третьих, результаты экспериментального обучения, в ходе которого была апробирована технология проблемного обучения с использованием цифровых ресурсов, подтвердили целесообразность ее использования в процессе обучения иностранным языкам. Применение данной технологии обеспечило более высокий уровень сформированности ПИКК. По итогам исследования показатели экспериментальных групп превысили результаты контрольных групп в среднем на 22%. Кроме того, результаты эксперимента позволили определить дидактические и частно-методические принципы эффективной реализации проблемного подхода в обучении иностранным языкам в техническом вузе.

Перспективы дальнейших исследований видятся в адаптации разработанной технологии для других неязыковых специальностей и создании цифрового учебного контента на базе электронной информационно-образовательной среды (платформы LMS).

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Икар, 2009.
2. Ахмадуллин А.А. Обучение академической лексике с использованием проблемного метода // Наука и школа. 2025. № 2. С. 226-233.
3. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. Москва: Знание, 1983. 96 с.
4. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Филатова Е.В. Проблемное обучение в современном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-1.
5. Дмитренко Т.А., Ахмадуллин А.А. Современные тенденции в преподавании иностранного языка в цифровую эпоху // Training, Language and Culture. 2023. №4. С. 16-23.
6. Загвязинский В.И., Емельянова И.Н. Теория обучения и воспитания: учебник и практикум для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2025. 230 с.
7. Зимняя И.А. Проблемность в обучении неродному языку // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: межвузовский сборник научных трудов. Пермь: Изд-во Пермского ГТУ, 1994. С. 10-17.
8. Зубкова Ю.О., Хайруллина Э.Р. Практическая деятельность студентов и их творческая самореализация // Вестник Марийского государственного университета. 2015. № 3.
9. Карпова Т.А., Асламова Т.В., Закирова Е.С., Красавин П.А. Английский язык для технических вузов: учебник. Под ред. А.В. Николаенко. Москва: Кнорус, 2014. 352 с.
10. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: коллективная монография: в 3 кн. Под ред. Е.В. Ковалевской. Кн. 1: Лингво-педагогические категории проблемного обучения. Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2019.
11. Ковригина А.И. Образовательный стандарт ФГОС ВО 3++ по лингвистике: проблемные аспекты и направления совершенствования // АНИ: педагогика и психология. 2021. № 3 (36).
12. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. Москва: Знание, 1991. 80 с.
13. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. 1996. № 2. С. 7-11.
14. Матюшкин А.М. Проблемность, диалог, понимание // Проблемность и диалог в современном образовании в эпоху глобализации: материалы III Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых». Под ред. Е.В. Ковалевской. Москва: Лингвастарт, 2003. С. 5-8.
15. Матюшкин А.М., Матюшкина А.А., Зимняя И.А. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее. Кн. 2. Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2019. 310 с.

16. Махмутов М.И. Избранные труды: в 7 т. Т. 1: Проблемное обучение: основные вопросы теории. Сост. Д.М. Шакирова. Казань: Магариф – Вакыт, 2016. 423 с.
17. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-педагогические труды. Основы онтологии, логики и психологии. Москва: Наука, 1997. 463 с.
18. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
19. Сергеева Н.Н., Сорокоумова С.Н. Профессионально ориентированный подход при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: сущность и принципы // Язык и культура. 2022. № 57. С. 223-239.
20. Цветкова Т.К. Актуальные проблемы лингводидактики: определение целей и задач обучения иностранному языку // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 3 (30). С. 278-281.
21. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Москва: Просвещение, 1986. 224 с.

Technology of problem-based foreign language teaching for technical university students in the era of digitalization

Azat A. Akhmadullin
Senior Lecturer, Department of Foreign Languages
Moscow Polytechnic University
Moscow, Russia
azat.ahmadullin.99@mail.ru
ORCID 0009-0009-2849-435X

Received 13.08.2029
Accepted 25.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 372.881.1
DOI 10.25726/r0881-4437-5552-m
EDN JIHXFB
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 aim of the research is to theoretically substantiate and develop a technology for problem-based teaching of foreign languages to students of a technical university, aimed at the formation of professional foreign language communicative competence in the context of digitalization. The article defines the theoretical and methodological foundations for the implementation of a problem-based approach in teaching foreign languages at a university: goals, content, principles. It is revealed that the main goal of the problem approach is the creative development of the student's personality and is realized through the interrelation of practical, developmental, and educational components. The structure of the content of problem-based teaching of foreign languages to students of a technical university is proposed, including communicative, spiritual, and cognitive aspects, as well as systematized private methodological principles of its implementation. The scientific novelty of the study lies in the fact that the interactive speech stage of working on a text using artificial intelligence technologies is presented, implemented within the framework of the technology of problem-based teaching of foreign languages, and a typology of problem-oriented exercises aimed at the gradual formation of language and speech skills is proposed. The results of the study confirm the expediency of using problem-based learning technology for the

formation of professional foreign language communicative competence. The use of this technology contributed to an increase in the average level of competence formation by 47%.

Keywords

problem-based learning, digital tools, foreign language teaching, productive thinking, learning content, learning principles.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). Moscow: Ikar, 2009.
2. Akhmadullin A.A. Teaching academic vocabulary using the problem-based method // Science and School. 2025. № 2. pp. 226-233.
3. Brushlinsky A.V. Psychology of thinking and problem-based learning. Moscow: Knowledge, 1983. 96 p.
4. Bystrova N.V., Zinovieva S.A., Filatova E.V. Problem-based learning in modern education // Problems of Modern Pedagogical Education. 2020. № 67-1.
5. Dmitrenko T.A., Akhmadullin A.A. Modern trends in teaching a foreign language in the digital age // Training, Language and Culture. 2023. №4. C. 16-23.
6. Zagvyazinsky V.I., Emelyanova I.N. Theory of education and upbringing: a textbook and practicum for universities. 2nd ed., rev. and suppl. Moscow: Yurait, 2025. 230 p.
7. Zimnyaya I.A. Problematization in teaching a non-native language // Problematization in Teaching Foreign Languages at University: Interuniversity Collection of Scientific Papers. Perm: Perm State Technical University Publishing House, 1994. pp. 10-17.
8. Zubkova Yu.O., Khayrullina E.R. Students' practical activities and their creative self-realization // Mari State University Bulletin. 2015. № 3.
9. Karpova T.A., Aslamova T.V., Zakirova E.S., Krasavin P.A. English for technical universities: a textbook. Ed. by A.V. Nikolaenko. Moscow: Knorus, 2014. 352 p.
10. Kovalevskaya E.V. Problem-based learning: past, present, future: a collective monograph: in 3 books. Ed. by E.V. Kovalevskaya. Book 1: Linguo-pedagogical categories of problem-based learning. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University, 2019.
11. Kovrigina A.I. Educational standard FSES HE 3++ in linguistics: problematic aspects and directions for improvement // ANI: Pedagogy and Psychology. 2021. № 3 (36).
12. Kudryavtsev V.T. Problem-based learning: origins, essence, prospects. Moscow: Knowledge, 1991. 80 p.
13. Lerner I.Ya. Developmental learning from didactic positions // Pedagogy. 1996. № 2. pp. 7-11.
14. Matyushkin A.M. Problematization, dialogue, understanding // Problematization and Dialogue in Modern Education in the Era of Globalization: Proceedings of the III Moscow International Conference «Education in the 21st Century – Through the Eyes of Children and Adults». Ed. by E.V. Kovalevskaya. Moscow: Lingvastart, 2003. pp. 5-8.
15. Matyushkin A.M., Matyushkina A.A., Zimnyaya I.A. Problem-based learning: past, present, future. Book 2. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University, 2019. 310 p.
16. Makhmutov M.I. Selected works: in 7 vols. Vol. 1: Problem-based learning: fundamental issues of theory. Comp. by D.M. Shakirova. Kazan: Magarif – Vakyt, 2016. 423 p.
17. Rubinshtein S.L. Selected philosophical and pedagogical works. Fundamentals of ontology, logic and psychology. Moscow: Knowledge, 1997. 463 p.
18. Safonova V.V. Learning languages of international communication in the context of dialogue of cultures and civilizations. Voronezh: Sources, 1996. 237 p.
19. Sergeeva N.N., Sorokoumova S.N. Professionally oriented approach in teaching a foreign language in a non-linguistic university: essence and principles // Language and Culture. 2022. № 57. pp. 223-239.

20. Tsvetkova T.K. Current issues in linguodidactics: defining the aims and objectives of foreign language teaching // Moscow State Institute of International Relations (University) Russian Foreign Ministry Bulletin. 2013. № 3 (30). pp. 278-281.

21. Shatilov S.F. Methods of teaching German in secondary school. Moscow: Education, 1986. 224 p.

О преподавании основ медицинских знаний с применением технологии проблемного обучения

Елена Геннадиевна Бердникова
Кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры Естественных наук
Херсонский государственный педагогический университет
Скадовск, Россия
berdnikova2alena@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Марина Маратовна Кокоева
Специалист-эксперт
Северо-Осетинская государственная медицинская академия
Владикавказ, Россия
marina_kokoeva27@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Регина Игоревна Андреева
Кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент кафедры Спорта и естественных технологий
Херсонский государственный педагогический университет
Скадовск, Россия
andreeva@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Светлана Викторовна Продан
Преподаватель кафедры Теоретических основ физической культуры
Херсонский государственный педагогический университет
Скадовск, Россия
prodansv@hgpurf.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Ольга Анатольевна Решетняк
Кандидат биологических наук, доцент кафедры Спорта и естественных технологий
Херсонский государственный педагогический университет
Скадовск, Россия
reshetnyakoa@hgpurf.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.08.2026
Принята 24.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 372.861.4
DOI 10.25726/r8217-1813-3861-v
EDN JIWGMT
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

Проблемное обучение – разновидность образовательного процесса, в ходе которого педагогом создаются проблемные ситуации, а учащиеся на основе имеющихся теоретических знаний самостоятельно разрабатывают пути выхода из них. Цель – изучение возможности преподавания основ медицинских знаний с использованием технологий проблемного обучения. В ходе творческого процесса формируются необходимые умения и навыки, развивается креативное мышление, познавательные способности, мыслительная активность и другие, необходимые в повседневной жизни качества личности. Основные условия, необходимые для обеспечения максимальной эффективности проблемного обучения в преподавании основ медицинских знаний: выбор проблемной ситуации в соответствии с возрастными и интеллектуальными возможностями обучающихся – с одной стороны, ситуация должна быть сложной, чтобы было чему учиться, а с другой стороны имеющихся знаний и навыков должно хватить для ее решения; мотивация учащихся к решению проблемы, смоделированная на основе личного опыта учащихся проблемная ситуация косвенно указывает на необходимость отработки навыка ее решения; педагог, который вступает как генератор мыслей. Проблемное обучение обеспечивает развитие необходимы навыков безопасного поведения и практикоориентированность учебного процесса. Происходит запоминание правил безопасного поведения именно в ходе смоделированных чрезвычайных ситуаций.

Ключевые слова

проблемное обучение, образовательный процесс, основы медицинских знаний, практикоориентированность, моделирование чрезвычайных ситуаций, проблемная ситуация.

Введение

Проблемное обучение – разновидность образовательного процесса, в ходе которого педагогом создаются проблемные ситуации, а учащиеся на основе имеющихся теоретических знаний самостоятельно разрабатывают пути выхода из них (Агеева, 2021; Борисов, 2020). Цель – изучение возможности преподавания основ медицинских знаний с использованием технологий проблемного обучения. В ходе творческого процесса формируются необходимые умения и навыки, развивается креативное мышление, познавательные способности, мыслительная активность и другие, необходимые в повседневной жизни качества личности.

Проблемное обучение имеет сложности: сложность формулировать учебную проблему, очень часто бывать проблематично сформулировать учебную проблему, применительно к конкретной теме занятия, это связано с тем, что навык исследовательской деятельности еще не сформирован в полной мере; невозможность уложить весь учебный материл в проблемы, так как не все темы дисциплины можно рассматривать в процессе проблемного обучения, есть темы, которые необходимо рассматривать как принципы; не готовность педагога к реализации проблемного обучения, так как это достаточно сложная образовательная технология, то она предусматривает определенный уровень подготовки педагогических кадров, их дополнительное обучение, а в некоторых случаях профессиональную переподготовку; значительные затраты времени на подготовку к занятиям, проблемное обучение требует больше времени для усвоения одного и того же объёма знаний, чем при традиционном обучении; снижение успеваемости, проблемное обучение сложнее традиционных объяснительно-иллюстративных уроков в плане усвоения материала, поэтому успеваемость учащихся может снизиться (Ажиев, 2023; Завалишин, 2022; Тотоева, 2022).

Материалы и методы исследования

Для организации учебного процесса с применением проблемного обучения необходимо следующее: навык точной формулировки задачи при изучении темы; распределение ролей для эффективного и верного решения проблемной ситуации, обеспечение полной занятости всех участников образовательных отношений; сформированный навык задавания вопросов, которые позволят обучающимся использовать ту информацию, которая им уже известна и найти в большом объеме

представленной информации ту, которая еще необходима; мотивация обучающихся к поиску недостающей информации, грамотно подвести их к решению проблемы, одновременно дав новые знания и позволив реализовать уже имеющиеся в арсенале; навык пробудить интерес к теме занятия, для этого можно использовать различные приемы и методы, так наибольшей эффективность отличается метод театрализации и игровой метод; умение объективно оценивать полученные результаты, анализировать положительные и отрицательные их стороны, при проблемном обучении необходимо оценивать в комплексе индивидуальные и групповые показатели, уровень формулировки гипотезы и т.д.; владение основными образовательными технологиями, четкое понимание целей проблемного обучения, понимание того, какой максимальный объем информации могут усвоить учащиеся с учетом их возрастных особенностей.

Проблемное обучение отличает достаточно высокая эффективность при условии грамотного подбора его приемов и методов.

Основные методы проблемного обучения, которые нашли применение в образовательном процессе в настоящее время.

Результаты и обсуждение

1. Метод монолога. Сущность метода заключается в том, что педагог дает новые знания, например, рассматривает термины, явления или процессы, все это делается в рамках определенной проблемной ситуации, когда четко прослеживается связь терминов, явлений и процессов (Акпулатова, 2020; Гомзякова, 2024).

Преимущества: логичность изложения материала, она является косвенной подсказкой решения проблемы, причем логичность необходима только в тех направлениях, которые обеспечивают полное понимание проблемы и путей ее решения; использование наглядных пособий, для понимание сущности проблемы и путей ее решения; концентрация и удерживание внимание обучающихся на проблеме с целью формирования целостности восприятия, данный способ позволяет рассмотреть большой по объему материал в рамках урока, что значительно расширяет возможности его использования в учебном процессе.

Недостатки: активная роль – только у педагога, учащимся отводится пассивная роль, что снижает эффективность усвоения материала; практически отсутствует обратная связь, нет понимания уровня усвоения материала учащимися; не формируется навык самостоятельной работы, который необходим в дальнейшем; в связи с тем, что у учащихся пассивная роль возникают сложности с удерживанием внимания в рамках урока, возникает необходимость «переключать» внимание, возможности для формирования критического мышления минимальны (Ажиев, 2024; Аникин, 2023; Корчагина, 2021).

2. Метод рассуждающего изложения. Создав проблемную ситуацию, преподаватель анализирует фактический материал, делает выводы и обобщения, подводит обучающихся к непосредственно проблеме, формулировка ее происходит в формате резюме, как логическое завершение рассказа.

Преимущества метода: демонстрация логики научного познания, учитель показывает, как учёные решали проблемы, какие гипотезы выдвигали и обосновывали, что помогает учащимся проследить диалектическое движение мысли к истине и понять процесс формирования знаний; активизация мыслительной деятельности, создание проблемных ситуаций, анализ противоречий и поиск решений стимулируют учащихся к активному мышлению, они вынуждены самостоятельно анализировать информацию, выдвигать предположения, обосновывать гипотезы и доказывать их; повышение интереса к предмету, увлекательный рассказ педагога включает обучающихся в атмосферу поиска, делает их соучастниками открытий, что делает знания более личностно значимыми и мотивирует к изучению материала; глубокое обоснование знаний, поскольку метод предполагает анализ и систематизацию материала, знания становятся более доказательными и разносторонними, что облегчает их переход в убеждения; развитие критического мышления и творческих способностей, обучающиеся учатся выявлять причинно-следственные связи, анализировать информацию, делать выводы, что способствует формированию научного подхода мышления (Аммосова, 2024; Пьянусов, 2025).

Недостатки метода: ограниченная активность учащихся; требовательность к подготовке материала; зависимость от мастерства учителя; ограниченная обратная связь; сложность формирования практических навыков; ограниченность в применении.

3. Метод диалогического изложения. Преподаватель в созданной им проблемной ситуации сам ставит проблему и решает её, но с помощью учащихся. Так в ходе диалога, в процессе коллективной работы происходит формулирование проблемной ситуации, которая, как было сказано выше является основой проблемного обучения.

Преимущества метода диалогового изложения: активизация учебно-познавательной деятельности, диалог стимулирует мышление, способствует развитию критического мышления и аналитических навыков, учащиеся учатся формулировать вопросы, аргументировать свою позицию, слушать и слышать других, что развивает их мыслительную деятельность; повышение мотивации к обучению, интерактивный характер диалога делает учебный процесс более интересным и увлекательным, что способствует повышению уровня мотивации учащихся.

В качестве недостатков метода можно назвать следующие: ограничения в связи с характером рассмотрения материала; низкий уровень подготовки учащихся к рассмотрению темы или же недостаточный уровень квалификации педагога; отсутствие необходимого учебно-материального оснащения; неоправданно большие затраты времени на подготовку к занятию на фоне ограничения времени на рассмотрение темы в рамках учебного плана; неравномерное распределение интеллектуальной нагрузки в среде учащихся; наличие «авторитета», который оказывает срытое давление; сложность оценки результатов занятия, отсутствие навыка командной работы у части учащихся.

4. Метод эвристических заданий. Сущность метода заключается в том, что учащиеся при помощи преподавателя приходят к открытию нового закона, принципа или правила, одновременно в процессе решения проблемной ситуации убеждаясь в том, насколько это правило или закон необходимы в повседневной жизни (Веряскина, 2020; Камскова, 2025; Мишиев, 2025).

Эвристический подход достаточно эффективно развивает самостоятельное мышление, формирует креативные подходы к решению проблем, мотивирует учащегося к поиску нестандартных решений, что оказывается весьма эффективным, так появляется уникальная возможность стать активным участником образовательного процесса. У учащихся формируется ответственное отношение к принимаемым решениям и навык работы в команде, который впоследствии необходим практически ежедневно.

В качестве недостатков метода можно назвать следующие: значительные затраты времени на подготовку занятий, зависимость качества занятий от уровня подготовки учащихся, достаточно высокая доля пассивных учащихся в ходе занятия, определённый, достаточно высокий уровень квалификации педагога, риск искажения материала на фоне стремления к его упрощению.

5. Метод применения заданий исследовательского характера. Педагог ставит два вида заданий: теоретические и практические, которые необходимо осуществить на базе знания теории, их объединяет высокая проблематичность, которая одновременно выступают мотивирующим фактором.

Преимущества метода: формирование у обучающихся приемов и навыков критического мышления, анализа и способности выбора необходимой информации из большого ее объема; анализ различных точек зрения с выделением положительных и отрицательных их сторон, способность оценить достоверность сделанных ранее выводов, возможность формирования ответственности за принимаемые решения, в процессе реализации данного метода все учащиеся являются активными его участниками, что крайне важно.

Моделирование, как разновидность исследовательского метода позволяет отрабатывать культуру безопасного поведения на моделях, чтобы потом успешно реализовывать ее на практике в реальной чрезвычайной ситуации.

Коммуникативные навыки, отрабатываемые в ходе реализации исследовательского метода позволяют научиться работать в команде, слышать товарища и адекватно реагировать на оппонента, делегировать задания с целью рационального использования интеллектуального ресурса команды. Это

дает возможность в полной мере реализовать интеллектуальный потенциал команды. Появляется возможность определения интеллектуального лидера, который в перспективе будет решать проблемные ситуации повышенного уровня сложности.

Недостатки метода: значительные затраты времени и энергии как для учащихся, так и для учителей; необходимость высокой педагогической квалификации; риск неэффективности и вреда для обучения; ограниченность охвата учебного процесса; психологические и методологические барьеры; сложности с оценкой результатов; ограничения, связанные с материально-технической базой.

6. Репродуктивный метод. Уроки строятся по аналогии с образцами, при постановке проблемной ситуации учитель сначала приводит примеры проблемных ситуаций и указывает, как находить противоречия. В ходе занятия формируются дополнительные умения и навыки.

Преимущества метода: экономность, метод позволяет передать большой объём учебной информации за короткий промежуток времени с минимальными затратами усилий как для педагога, так и для учащихся, что актуально при массовом обучении или ограниченных временных рамках урока; прочность усвоения знаний, многократное повторение материала способствует закреплению информации в памяти и формированию устойчивых навыков. регулярное выполнение заданий по образцу помогает довести навыки до автоматизма; параллельная отработка знаний на практике, в процессе обучения информация не только усваивается, но и параллельно закрепляется через практические задания и др.

Недостатки репродуктивного метода: не допускает творческого подхода к выполнению заданий; низкая самостоятельность обучающихся; нагрузка на память, необходимость запоминать большой объем информации и как следствие – рассеивание внимания; неполное усвоение материала; отрицание поисковой и исследовательской деятельности; формализация обучения, которая в конечном итоге может способствовать снижению эффективности усвоения материала.

Несмотря на наличие широкого спектра методов проблемного обучения при изучении основ медицинских знаний важно выбрать оптимальный.

Педагог формулирует проблемную ситуацию, которая представляет собой – интеллектуальное затруднение, когда у обучающегося нет готового алгоритма, и ему нужно самому искать выход. Это активизирует анализ и поиск решений.

Сущность процесса заключается в следующем:

1) Анализ конкретных ситуаций. Предлагается описание реального инцидента: «Человек провалился под лёд, его спасли, но конечности обморожены. Какие действия необходимо предпринять» или «В школе возник пожар, учащиеся эвакуированы частично. Имеет место отравление угарным газом. Какой у Вас план действий?». Обучающиеся разбирают причины, оценивают риски, предлагают варианты действий, а затем выбирают оптимальный.

2) Мозговой штурм. Например, на тему «Как снизить риски травм на уроках физической культуры?», учащиеся генерируют идеи, а потом обсуждают, какие из них реально работают, а какие – нет.

3) Ролевые игры. Учащиеся разыгрывают сценарии: один играет пострадавшего, другой – спасателя, третий – свидетеля. Это помогает отработать действия, коммуникацию, распределение ролей в стрессовой ситуации.

4) Противоречия между житейским опытом и правилами. Педагог может подвести к ситуации, где распространённое мнение противоречит официальным инструкциям. В задачу учащихся входит найти ошибку и верное решение.

В ходе такого подхода формируется целый комплекс необходимых компетенций: навык прогнозирования опасностей, адекватная оценка риска от их возникновения; навык анализа полученной информации, определение приоритетной с установлением причинно-следственных связей; навык принятия обоснованных решений в стрессовой ситуации или в случае недостатка информации; формирование навыков коммуникабельного поведения, когда важны взаимопонимание и взаимоуважения, как необходимые условия работы в команде и др.

Основные условия, необходимые для обеспечения максимальной эффективности проблемного обучения: выбор проблемной ситуации в соответствии с возрастными и интеллектуальными возможностями обучающихся – с одной стороны, ситуация должна быть сложной, чтобы было чему учиться, а с другой стороны имеющихся знаний и навыков должно хватить для ее решения; мотивация учащихся к решению проблемы, смоделированная на основе личного опыта учащихся проблемная ситуация косвенно указывает на необходимость отработки навыка ее решения.

Заключение

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что проблемное обучение обеспечивает развитие необходимы навыков безопасного поведения и практикоориентированность учебного процесса. Происходит запоминание правил безопасного поведения именно в ходе смоделированных чрезвычайных ситуаций.

Список литературы

1. Агеева Е.Л., Губарева М.А., Егорова Ю.В. Методика изучения обучающимися здорового образа жизни на основе приема проблематизации // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-4. С. 7-10.
2. Ажиев А.В., Оказова З.П., Гадаборшева З.И., Тотоева О.Н., Ремизов О.В. Игровые технологии в повышении уровня функциональной грамотности. Свидетельство о регистрации базы данных № 2023622136 от 28.06.2023. Заявка № 2023621907 от 22.06.2023. Грозный, 2023.
3. Ажиев А.В., Оказова З.П., Гадаборшева З.И., Калманова Ц.А., Кусова А.Р. Формирование здоровьесберегающего образовательного пространства. Свидетельство о регистрации базы данных № 2024623053 от 12.07.2024. Заявка № 2024622639 от 25.06.2024. Грозный, 2024.
4. Акпулатова А.Е. Использование проблемного обучения на уроках основ безопасности жизнедеятельности // Студенческая наука и XXI век. 2020. Т. 17. № 2-2 (20). С. 140-141.
5. Аммосова М.Н. Актуальность и эффективность метода проблемного обучения на практических занятиях по курсу «Безопасность жизнедеятельности» // Методист. Профессиональное образование. 2024. № 2. С. 58-64.
6. Аникин М.А., Арустамов Э.А. Опыт применения проблемного обучения в процессе формирования культуры безопасного поведения // Актуальные проблемы безопасности: Материалы межвузовской научно-практической конференции. Москва, 2023. С. 126-133.
7. Борисов В.И., Козельский В.Н. Формирование культуры безопасности: проблемы и пути решения // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2020. № 2-1. С. 275-279.
8. Веряскина М.А., Заикина Е.И. Проблемные умения по безопасности жизнедеятельности в системе познавательных универсальных учебных действий // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых: Материалы Международной научной конференции, Москва-Иваново-Шуя, 2020. С. 75-76.
9. Гомзякова Н.Ю., Ковалев П.А. Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности»: актуальные вопросы преподавания в высшей школе // Человек и образование. 2024. № 3 (80). С. 157-165.
10. Завалишин А.В. Проблемный подход в преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в высшей школе // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 1 (49). С. 40-46.
11. Камскова Ю.Г., Павлова В.И., Сарайкин Д.А. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: Учебно-практическое пособие. Челябинск: ООО Абрис, 2025. 108 с.
12. Корчагина Т.А. Развитие практических умений по основам медицинских знаний у обучающихся с применением проблемного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3. С. 14-20.

13. Мишиев А.В. Формирование исследовательских умений на основе технологии проблемного обучения при изучении дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности и защиты Родины» // Научный Лидер. 2025. № 52 (253). С. 194-196.
14. Пьянусов А.В. Правовые аспекты системы образования в сфере безопасности жизнедеятельности // Право и государство: теория и практика. 2025. № 7. С. 266-268.
15. Тотоева О.Н., Оказова З.П., Хасанова П.Х., Гадаборшева З.И. Роль ИКТ в повышении эффективности преподавания основ медицинских знаний // Правовое регулирование охраны природной среды и обеспечение экологической безопасности: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Грозный, 2022. С. 140-148.

On teaching the fundamentals of medical knowledge using problem-based learning

Elena G. Berdnikova
Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor of the Department of Natural Sciences
Kherson State Pedagogical University
Skadovsk, Russia
berdnikova2alena@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Marina M. Kokoeva
Specialist Expert
North Ossetian State Medical Academy
Vladikavkaz, Russia
marina_kokoeva27@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Regina I. Andreeva
Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Associate Professor of the Department of Sports and Natural Technologies
Kherson State Pedagogical University
Skadovsk, Russia
andreeva@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Svetlana V. Prodan
Lecturer of the Department of Theoretical Foundations of Physical Education
Kherson State Pedagogical University
Skadovsk, Russia
prodansv@hgpurf.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Olga A. Reshetnyak
Candidate of biological sciences, associate professor of the department of sports and natural technologies
Kherson State Pedagogical University
Skadovsk, Russia
reshetnyakoa@hgpurf.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.08.2026
Accepted 24.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 372.861.4
DOI 10.25726/r8217-1813-3861-v
EDN JIWGMT
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

Problem-based learning is a type of educational process in which the teacher creates problematic situations, and students independently develop solutions based on their existing theoretical knowledge. The goal is to explore the possibility of teaching the fundamentals of medical knowledge using problem-based learning technologies. This creative process develops essential skills and abilities, and fosters creative thinking, cognitive abilities, mental activity, and other personal qualities essential in everyday life. The key conditions necessary for ensuring the maximum effectiveness of problem-based learning in teaching the fundamentals of medical knowledge are: selecting a problem situation in accordance with the students' age and intellectual capabilities. On the one hand, the situation must be complex to provide something to learn, while on the other, their existing knowledge and skills must be sufficient to solve it; students' motivation to solve the problem; a problem situation modeled based on the students' personal experience indirectly indicates the need to practice problem-solving skills; and a teacher who acts as a thought generator. Problem-based learning ensures the development of essential safety skills and a practice-oriented learning process. Memorization of safety rules occurs through simulated emergency situations.

Keywords

problem-based learning, educational process, fundamentals of medical knowledge, practice-oriented learning, emergency simulation, problem-solving situation.

References

1. Ageeva E.L., Gubareva M.A., Egorova Yu.V. Methods of studying a healthy lifestyle by students based on the method of problematization // Problems of Modern Pedagogical Education. 2021. № 72-4. pp. 7-10.
2. Azhiev A.V., Okazova Z.P., Gadaborsheva Z.I., Totoeva O.N., Remizov O.V. Game technologies in improving the level of functional literacy. Database Registration Certificate № 2023622136 dated 06.28.2023. Application № 2023621907 dated 06.22.2023. Grozny, 2023.
3. Azhiev A.V., Okazova Z.P., Gadaborsheva Z.I., Kalmanova Ts.A., Kusova A.R. The formation of a health-saving educational space. Database Registration Certificate No. 2024623053 dated 07.12.2024. Application № 2024622639 dated 06.25.2024. Grozny, 2024.
4. Akpulatova A.E. The use of problem-based learning in life safety lessons // Student Science and the XXI Century. 2020. Vol. 17. № 2-2 (20). pp. 140-141.
5. Ammosova M.N. The relevance and effectiveness of the method of problem-based learning in practical classes on the course «Life safety» // Methodologist. Professional Education. 2024. № 2. pp. 58-64.
6. Anikin M.A., Arustamov E.A. The experience of applying problem-based learning in the process of forming a culture of safe behavior // Current Security Issues: Materials of the Interuniversity Scientific and Practical Conference. Moscow, 2023. pp. 126-133.
7. Borisov V.I., Kozelsky V.N. Formation of a safety culture: problems and solutions // ASOU Conference: Collection of Scientific Papers and Materials of Scientific and Practical Conferences. 2020. № 2-1. pp. 275-279.

8. Veryaskina M.A., Zaikina E.I. Problematic life safety skills in the system of cognitive universal educational actions // Shuya Session of Students, Postgraduates, Teachers, Young Scientists: Proceedings of the International Scientific Conference, Moscow-Ivanovo-Shuya, 2020. pp. 75-76.

9. Gomzyakova N.Yu., Kovalev P.A. Discipline «Life safety»: current issues of teaching in higher education // Man and Education. 2024. № 3 (80). pp. 157-165.

10. Zavalishin A.V. Problematic approach in teaching the discipline «Life safety» in higher education // Humanities and Education. 2022. Vol. 13. № 1 (49). pp. 40-46.

11. Kamskova Yu.G., Pavlova V.I., Saraykin D.A. Fundamentals of medical knowledge and a healthy lifestyle: an educational and practical guide. Chelyabinsk: Abris LLC, 2025. 108 p.

12. Korchagina T.A. The development of practical skills in the basics of medical knowledge among students using a problem-based approach // Problems of Modern Pedagogical Education. 2021. № 70-3. pp. 14-20.

13. Mishiev A.V. Formation of research skills based on the technology of problem-based learning in the study of the discipline «Fundamentals of life safety and protection of the Motherland» // Scientific Leader. 2025. № 52 (253). pp. 194-196.

14. Pyanusov A.V. Legal aspects of the education system in the field of life safety // Law and the State: theory and practice. 2025. № 7. pp. 266-268.

15. Totoeva O.N., Okazova Z.P., Khasanova P.Kh., Gadaborsheva Z.I. The role of ICT in improving the effectiveness of teaching the basics of medical knowledge // Legal Regulation of Environmental Protection and Environmental Safety: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Grozny, 2022. pp. 140-148.

Формирование профессионально значимых компетенций студентов через внедрение практикоориентированных методов обучения высшей математике в условиях цифровой трансформации образования

Светлана Сангаджиевна Мучкаева
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Алгебры, анализа и методики преподавания математики
Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова
Элиста, Россия
muchkayeva2022@bk.ru
ORCID 0000-0002-2382-6791

Поступила в редакцию 11.08.2026
Принята 15.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/w8411-3020-3038-y
EDN ITBCWA
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

Математическая подготовка в высшей школе ориентирована на логическую полноту курса, при этом усвоенный аппарат слабо конвертируется в способность применять его к задачам будущей специальности. Цифровая трансформация образования, закреплённая стратегическими документами с горизонтом до 2030 года, переводит оценку подготовки на язык измеримых компетентностных результатов и обостряет разрыв между фундаментальностью курса и его профессиональной отдачей. Цель работы – обоснование модели, в которой практикоориентированные методы обучения высшей математике и цифровые средства образуют единый дидактический контур. Средствами структурно-функционального и понятийно-категориального анализа, классификации педагогических средств и контент-анализа нормативной базы высшего образования систематизированы методы, компоненты модели и их соответствие группам компетенций ФГОС ВО 3++. Построена пятикомпонентная модель, объединяющая ценностно-мотивационное, содержательно-предметное, инструментально-цифровое, рефлексивно-оценочное и переносно-деятельностное звенья с самостоятельными средствами и наблюдаемыми результатами. Профессионально значимая компетенция складывается на пересечении профессионально насыщенного содержания задачи, цифрового инструмента её решения и рефлексивного соотнесения результата с нормой специальности; инструментальное владение средствами образует необходимое, хотя и недостаточное условие, а несущим звеном выступает содержательное согласование математической подготовки с профильными дисциплинами.

Ключевые слова

практикоориентированное обучение, высшая математика, профессионально значимые компетенции, цифровая трансформация образования, компетентностный подход, математическое моделирование, ФГОС ВО, дидактический контур.

Введение

Математическая подготовка в высшей школе исторически строилась вокруг логической строгости и полноты изложения, а связь усвоенного аппарата с будущей профессиональной деятельностью оставалась на периферии учебного процесса. Разрыв между фундаментальностью курса и его

прикладной отдачей зафиксирован в работах о формировании профессиональных компетенций средствами высшей математики. Д.Н. Бикмухаметова с соавторами (Бикмухаметова, 2021) показывают, что усвоение формального аппарата слабо конвертируется в способность применять его к содержательным задачам специальности. Проблема обостряется по мере того, как образовательные стандарты смещают акцент с суммы знаний на измеримые компетентностные результаты: ФГОС ВО 3++ описывает итог обучения через универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, оставляя перечень освоенных разделов дисциплины на втором плане.

Цифровая трансформация образования задаёт этому противоречию новую рамку. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 2 декабря 2021 г. № 3427-р утверждено стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, а Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования, курируемая Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, доводит горизонт планирования до 2030 года и закрепляет переход к управлению образовательными результатами на данных. Реализация компетентностного подхода при изучении математики в этих условиях требует переосмысления. О.М. Дегтярева и Р.Н. Хузиахметова (Дегтярева, 2021) связывают цифровизацию высшего образования с необходимостью перестройки самой логики преподавания математических дисциплин и не сводят её к оснащению аудиторий программными средствами.

Практикоориентированный подход предлагается в литературе как средство сокращения этого разрыва. С.В. Колисниченко и соавторы (Колисниченко, 2025) рассматривают практикоориентированность прежде всего как мотивационный механизм, повышающий вовлечённость студентов в освоение математических дисциплин через узнаваемость профессионального контекста задач. Вместе с тем в специализированной литературе отсутствует консенсус относительно того, что считать профессионально значимой компетенцией в поле высшей математики и как отделить её от общематематической грамотности. Ю.И. Привалова (Привалова, 2023) описывает формирование цифровых компетенций обучающихся прикладной математике преимущественно через инструментальную сторону – владение пакетами и вычислительными средами. Такая трактовка представляется дискуссионной, так как сводит компетенцию к операциональному навыку и оставляет открытым вопрос о переносе умения в новую профессиональную ситуацию.

Цель работы – обосновать модель формирования профессионально значимых компетенций студентов, в которой практикоориентированные методы обучения высшей математике и цифровые средства образуют единый дидактический контур, а не два параллельных ряда педагогических приёмов. Исходное предположение состоит в том, что профессионально значимая компетенция складывается при совпадении трёх условий: профессионально насыщенного содержания задачи, цифрового инструмента её решения и рефлексивного соотнесения результата с нормой специальности. Дальнейшее изложение выстроено вокруг проверки этого предположения на материале действующей нормативной базы высшего образования и систематизации педагогических средств.

Материалы и методы исследования

Исследование опирается на структурно-функциональный подход к описанию педагогической модели и понятийно-категориальный анализ ключевых конструктов – профессионально значимой компетенции, практикоориентированного метода, цифрового образовательного средства. Систематизация педагогических средств выполнена методом классификации с последующим сопоставлением выделенных групп по дидактическим основаниям. Нормативная база изучена приёмами контент-анализа документов: сопоставлялись формулировки требований к результатам освоения программ и их проекция на математические дисциплины. Привлечены структурно-функциональное моделирование дидактического контура и метод аналогий при переносе трёхкомпонентной трактовки цифровой компетентности на подготовку студентов нематематических направлений.

Эмпирическую опору составили действующие федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования поколения 3++, стратегическое направление цифровой трансформации образования (Распоряжение Правительства Российской Федерации № 3427-р от 2

декабря 2021 г.), Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования с горизонтом до 2030 года и паспорт национального проекта «Молодёжь и дети», рассчитанного на период 2025-2030 годов. Как методический прецедент рассматривалась система компьютерно-педагогического сопровождения практикоориентированного обучения математике, разрабатываемая Б.А. Бадаком (Бадак, 2025); заложенный в ней принцип сопряжения расчётной задачи с программным инструментом принят за одно из оснований предлагаемой модели. Инструментарий цифровой поддержки описан через конкретные классы средств – системы компьютерной математики (GeoGebra, Maxima, Wolfram Mathematica), среды вычислений на языке Python с библиотекой SymPy, системы управления обучением с модулями автоматизированной проверки. Приёмы включения информационных и сквозных технологий в курс математики систематизированы с опорой на разработки Л.Б. Усовой и Д.У. Шакировой (Усова, 2023).

Отбор средств вёлся по критерию воспроизводимости в типовой образовательной среде вуза без специализированного оборудования; редкие проприетарные пакеты, доступные лишь отдельным лабораториям, в рабочую классификацию не включались. Терминологические расхождения между источниками устранялись приведением формулировок к номенклатуре компетенций ФГОС ВО 3++.

Результаты и обсуждение

Понятие профессионально значимой компетенции в поле высшей математики требует уточнения прежде построения модели. Т.С. Максимова (Максимова, 2024) связывает профессиональную направленность математической подготовки с системами практикоориентированных задач, в которых условие заимствовано из предметной области будущей специальности, а математический аппарат выступает средством, а не целью. Трактовка продуктивна, однако оставляет в тени вопрос о внутренней структуре формируемого качества. Е.Г. Евсеева и Д.А. Скворцова (Евсеева, 2023) предлагают трёхкомпонентную модель профессиональной цифровой компетентности будущих учителей математики, разводя когнитивную, операциональную и рефлексивную составляющие. Перенос этой рамки на подготовку студентов нематематических направлений позволяет описать искомый результат как сопряжение предметного понимания, инструментального владения и способности оценить корректность цифрового решения.

Цифровая составляющая компетенции трактуется в литературе неоднородно. А.Р. Садыкова и С.В. Ефимушкина (Садыкова, 2024) выстраивают формирование цифровых компетенций студентов педагогических вузов на материале математических дисциплин, акцентируя перенос способов работы с данными в методическую практику. Иную оптику задаёт информационно-математическое моделирование. Н.А. Моисеева и Т.А. Полякова (Моисеева, 2021) показывают, что построение и исследование модели средствами вычислительной среды развивает у будущих инженеров профессиональную составляющую цифровой компетентности, так как требует интерпретации результата в терминах предметной области. А.В. Скринник (Скринник, 2025) описывает сущность и структуру практикоориентированной математической цифровой компетентности будущих специалистов финансового сектора, разграничивая владение инструментом и готовность применить его к отраслевой задаче с неполными исходными данными.

Технологическая сторона вопроса разработана в исследованиях процесса становления соответствующей компетентности. Е.И. Скафа и Е.Г. Евсеева (Скафа, 2023) выстраивают технологию поэтапного формирования математической цифровой компетентности, в которой каждый этап привязан к типу учебного действия. Прикладную линию поддерживают работы о включении практикоориентированных задач в курс математики: Л.И. Якобюк и М.В. Виноградова (Якобюк, 2021) фиксируют рост осмысленности решения при переходе от абстрактных упражнений к задачам с профессиональным содержанием. Для студентов нематематических направлений значим опыт перестройки самого курса высшей математики в условиях цифровизации, описанный в работе (Гоголева, 2022), где отбор содержания определяется востребованностью разделов в последующей подготовке, а полнота изложения отходит на второй план. Условия результативности этого перехода систематизированы Л.Н. Евелиной с соавторами (Евелина, 2022); согласованность математического

содержания с профильными дисциплинами названа среди решающих факторов формирования математической составляющей профессиональной компетентности.

Теоретической опорой разведения компонентов служит деятельностный подход: компетенция формируется в деятельности, воспроизводящей структуру будущей профессиональной; отработка изолированных операций формирует лишь навык. Идея контекстного обучения задаёт форму такой деятельности – учебно-профессиональную задачу, в которой математическое содержание подано через профессиональный контекст. Средовой взгляд добавляет к этому роль цифровой образовательной среды как пространства, где студент располагает инструментами исследования и каналами обратной связи. Три рамки согласуются между собой и в совокупности объясняют, почему инструментальное насыщение среды без деятельностной и рефлексивной надстройки не даёт компетентностного результата.

Разведение сторон готовности проецируется на этапы работы с задачей. Предметная сторона задействуется на этапе распознавания математической структуры в профессиональном условии; инструментальная – на этапе построения и запуска цифрового решения; рефлексивная – на этапе оценки достоверности и границ применимости результата. Поэтапность позволяет закрепить за каждым этапом собственное цифровое средство и собственный наблюдаемый результат, что и лежит в основе последующей систематизации методов и компонентов модели.

Нормативное закрепление искомого результата рассредоточено по нескольким документам. ФГОС ВО 3++ фиксирует универсальную компетенцию системного и критического мышления (УК-1) и компетенцию разработки и реализации проектов (УК-2), проекция которых на математическую подготовку требует работы с содержательной задачей, обладающей профессиональным контекстом. Общепрофессиональные компетенции инженерных и экономических направлений прямо предписывают применение математических методов к задачам профиля, что переводит владение аппаратом в разряд профессионального инструментария. Стратегическое направление цифровой трансформации образования (распоряжение № 3427-р) и Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования достраивают эту рамку требованием измеримости и управляемости образовательного результата на данных; оценка подготовки по объёму пройденного материала с такой установкой несовместима.

Отграничение профессионально значимой компетенции от общематематической грамотности задаёт критерий отбора и методов, и содержания. Грамотность обеспечивает корректное выполнение стандартных операций – дифференцирование, решение системы, вычисление вероятности – в отрыве от контекста применения. Профессионально значимая компетенция начинается там, где студент самостоятельно распознаёт математическую структуру в профессиональной ситуации, подбирает адекватный аппарат и оценивает пригодность полученного решения. Различие операционализируется через тип задачи: грамотность проверяется упражнением с однозначным условием, компетенция – задачей с профессиональным контекстом, допускающей несколько путей решения и требующей обоснования выбора. Этот критерий и определяет, какие практикоориентированные методы способны формировать компетенцию, а какие обслуживают лишь тренировку техники.

Сведение перечисленных позиций к рабочему определению даёт следующую опору для модели. Профессионально значимая компетенция студента в поле высшей математики понимается как готовность выделить математическое ядро прикладной задачи, довести его до корректного цифрового решения и оценить достоверность результата в терминах специальности. Три стороны этой готовности – предметная, инструментальная, рефлексивная – формируются разными средствами и потому требуют раздельного дидактического обеспечения. Систематизация практикоориентированных методов обучения высшей математике по формируемым компетенциям позволяет соотнести дидактическое ядро каждого метода с группами результатов, закреплёнными во ФГОС ВО 3++ (табл. 1).

Таблица 1. Соответствие практикоориентированных методов обучения высшей математике и формируемых профессионально значимых компетенций

Практикоориентированный метод	Дидактическое ядро	Компетенции ФГОС ВО 3++	Цифровое средство
Метод профессионально контекстных задач	Перенос условия из предметной области в математическую постановку	Универсальные (УК-1)	Компьютерная алгебра (GeoGebra, Maxima)
Проектно-вычислительный метод	Доведение задачи до работающего расчёта и интерпретации	Общепрофессиональные (ОПК)	Python, SymPy, электронные таблицы
Метод математического моделирования	Построение, проверка и уточнение модели процесса	Профессиональные (ПК)	Wolfram Mathematica, инженерные среды
Кейс-метод с числовыми данными	Решение при неполноте и избыточности данных	Универсальные (УК-2)	Модули анализа данных LMS
Метод взаимной проверки решений	Рефлексивная оценка корректности алгоритма и результата	Универсальные, общепрофессиональные	Системы автоматизированной проверки

Источник: составлено автором.

Приведённое сопоставление обнаруживает неоднородность вклада методов в компетентностный результат. Метод профессионально контекстных задач и кейс-метод работают на универсальные компетенции критического мышления и проектной деятельности; проектно-вычислительный метод и математическое моделирование ближе к общепрофессиональному и профессиональному ядру. Распределение цифровых средств по последнему столбцу указывает на асимметрию: системы компьютерной математики обслуживают преимущественно этап постановки и исследования задачи, а модули автоматизированной проверки – этап контроля.

Метод взаимной проверки цифровых решений занимает в этой схеме особое место – единственный напрямую нагружает рефлексивный компонент компетенции, который в остальных методах формируется попутно. Именно недостаточная проработанность рефлексивного звена, по всей видимости, объясняет наблюдаемый эффект, при котором инструментальное владение пакетами не гарантирует переноса умения в новую профессиональную ситуацию. Отсюда вытекает требование к модели: рефлексивная оценка должна быть выделена в самостоятельное звено с собственным средством и наблюдаемым результатом и не растворяться в остальных методах.

Разные методы по-разному распределяют нагрузку между этапами работы с задачей. Метод математического моделирования растягивает работу на все три этапа и формирует компетенцию наиболее полно, хотя требует наибольших временных затрат и зрелого владения инструментом. Кейс-метод с числовыми данными сосредоточивается на распознавании структуры и принятии решения при неполноте данных, оставляя технику вычислений на вспомогательном плане. Метод профессионально контекстных задач служит переходным звеном: он приучает читать профессиональное условие математически и готовит почву для более ресурсоёмких методов моделирования.

Конкретизация средств уточняет картину. Системы динамической геометрии и компьютерной алгебры (GeoGebra, Maxima) снимают рутину преобразований и высвобождают время на постановку задачи, оставляя без поддержки этап оценки достоверности. Среды программирования на языке Python с библиотекой SymPy добавляют воспроизводимость и документируемость решения, что существенно для последующего рецензирования. Модули автоматизированной проверки в системах управления обучением закрывают контроль формально верных ответов и пасуют перед содержательной интерпретацией результата – как раз там, где начинается профессионально значимая часть

компетенции. Асимметрия инструментального обеспечения по этапам работы с задачей задаёт первую опорную закономерность модели.

Логика формирования компетенции разворачивается через компоненты модели, каждый из которых отвечает за отдельную функцию дидактического контура и диагностируется собственным типом результата (табл. 2).

Таблица 2. Компоненты модели формирования профессионально значимых компетенций средствами практикоориентированного обучения высшей математике

Компонент	Функция в контуре	Ведущее средство	Диагностируемый результат
Ценностно-мотивационный	Придание содержанию профессионального смысла	Задачи с отраслевым контекстом, тьюторское сопровождение	Устойчивость мотивации, выбор усложнённых задач
Содержательно-предметный	Отбор аппарата по профессиональной востребованности	Программа, согласованная с профильными кафедрами	Выделение математического ядра задачи
Инструментально-цифровой	Освоение средств вычислений и моделирования	Системы компьютерной математики, среды программирования	Корректное построение цифрового решения
Рефлексивно-оценочный	Проверка корректности и границ применимости	Взаимная проверка, критериальные карты самооценки	Обоснованная оценка достоверности решения
Переносно-деятельностный	Применение освоенного в новой ситуации	Междисциплинарные проекты, учебно-профессиональные задания	Перенос метода на незнакомую задачу

Источник: составлено автором.

Пятикомпонентная структура смещает центр тяжести модели с инструментального компонента, вокруг которого обычно строится цифровизация курса, к переносно-деятельностному, замыкающему контур. Ценностно-мотивационный и рефлексивно-оценочный компоненты, нередко остающиеся имплицитными, выведены здесь в самостоятельные звенья с собственными средствами и диагностируемыми результатами. Разведение функций отвечает на вопрос обзорной части: профессионально значимая компетенция не сводится к сумме предметного и инструментального компонентов, а достраивается рефлексией и переносом.

Диагностический столбец сконструирован так, чтобы каждый результат допускал наблюдаемую фиксацию в ходе обычного учебного процесса без обособленных измерительных процедур. Показательно, что результаты нижних строк – обоснованная оценка достоверности и самостоятельный перенос метода – не поддаются проверке средствами автоматизированного тестирования и требуют экспертного суждения преподавателя. Это удерживает педагога в контуре цифрового обучения как носителя нормы специальности и задаёт границу применимости автоматизированного контроля.

Компоненты модели связаны отношением обусловленности и не сводятся к простому перечню. Ценностно-мотивационное звено запускает вовлечённость, без которой содержательно-предметный отбор остаётся внешним требованием; инструментально-цифровое звено реализует решение, качество которого проверяется рефлексивно-оценочным; переносно-деятельностный компонент собирает предыдущие четыре в наблюдаемое действие на незнакомой задаче. Обрыв любого звена размыкает контур: мотивация без инструмента даёт интерес без результата, инструмент без рефлексии –

формально верное, но профессионально непроверенное решение. Такая взаимозависимость объясняет, почему точечное усиление одного компонента (обычно инструментального) не поднимает компетентностный результат в целом.

Порядок ввода компонентов в реальном курсе задаётся логикой их обусловленности. Профессиональный контекст задачи и мотивацию целесообразно закладывать с первых тем, когда осваивается элементарный аппарат, чтобы студент с самого начала видел приложение изучаемого. Инструментальное звено подключается по мере усложнения вычислений, рефлексивное – при появлении задач с неоднозначным решением, переносное – на этапе междисциплинарных проектов старших курсов. Растянутость становления компетенции по всей траектории обучения выделяет предлагаемую модель на фоне точечных практикумов, приуроченных к отдельной дисциплине.

Соотнесение групп компетенций, закреплённых во ФГОС ВО 3++, с цифровыми практикоориентированными средствами их формирования показывает, какие результаты обеспечены инструментально плотно, а какие держатся преимущественно на работе преподавателя (табл. 3).

Таблица 3. Матрица соответствия групп компетенций ФГОС ВО 3++ и цифровых практикоориентированных средств

Группа компетенций	Проявление в подготовке	Цифровое средство	Педагогическое сопровождение
Универсальные (УК)	Критический анализ модели, планирование решения	Среды визуализации, динамическая геометрия	Проблемная постановка, консультирование
Общепрофессиональные (ОПК)	Применение математических методов к задачам направления	Вычислительные среды, библиотеки численных методов	Разбор эталонных решений и ошибок
Профессиональные (ПК)	Моделирование процессов предметной области	Отраслевые пакеты, наборы реальных данных	Согласование с профильными дисциплинами
Цифровые сквозные	Обработка данных, автоматизация вычислений	Языки программирования, модули анализа данных	Наставничество, рецензирование кода

Источник: составлено автором.

Плотность инструментального обеспечения убывает сверху вниз матрицы. Универсальные и цифровые сквозные компетенции насыщены готовыми средствами, доступными в типовой образовательной среде; профессиональные компетенции опираются на отраслевые пакеты и реальные данные, доступность которых зависит от связей кафедры высшей математики с выпускающими кафедрами. Столбец педагогического сопровождения выявляет обратную закономерность: чем ближе компетенция к профессиональному ядру, тем весомее доля живого преподавательского участия, не замещаемого цифровым средством.

Матрица делает измеримым тезис о едином дидактическом контуре. Разрыв возникает там, где цифровое средство имеется, а согласование с профильной подготовкой отсутствует: студент осваивает инструмент и не приобретает готовности применить его к отраслевой задаче. Устранение разрыва достигается перенастройкой связей между кафедрами, а расширение программного парка само по себе дефицит не снимает, ведь он локализован в содержательном звене контура.

Матрица допускает и диагностическое прочтение. Каждой группе компетенций сопоставим наблюдаемый результат из модели: универсальным – обоснованность выбора пути решения, общепрофессиональным – корректность применения метода к задаче направления, профессиональным

– пригодность модели процессу предметной области, цифровым сквозным – воспроизводимость и документированность вычислений. Привязка результата к группе компетенции снимает типичную неопределённость оценивания, при которой цифровая активность студента фиксируется, а её вклад в компетентностный итог остаётся неартикулированным.

Организационное следствие матрицы касается места кафедры высшей математики в структуре подготовки. Инструментальная насыщенность верхних строк достигается силами самой кафедры; профессиональные компетенции нижней строки требуют доступа к отраслевым данным и постановкам, которыми располагают выпускающие кафедры. Отсюда вытекает процедура совместного проектирования задачного материала: набор данных и критерий приемлемости решения задаёт профильная кафедра, математический аппарат и цифровой инструмент – кафедра высшей математики. Такое разделение труда переводит согласование содержания из разряда пожеланий в рабочую процедуру с закреплённой ответственностью сторон.

Сопоставление традиционного и практикоориентированного цифрового форматов обучения высшей математике по ряду дидактических параметров очерчивает сдвиг, который вносит предлагаемая модель (табл. 4).

Таблица 4. Сопоставление традиционного и практикоориентированного цифрового форматов обучения высшей математике

Дидактический параметр	Традиционный формат	Практикоориентированный цифровой формат
Источник учебной задачи	Внутриматематическая формулировка	Задача из предметной области специальности
Роль вычислительного средства	Проверка результата на завершающем этапе	Инструмент исследования на всех этапах
Критерий успешности	Правильность формального преобразования	Корректность и интерпретируемость решения
Позиция преподавателя	Трансляция готового способа	Сопровождение поиска и рефлексии
Диагностируемый результат	Владение техникой вычислений	Перенос метода в профессиональную ситуацию
Связь с профильными дисциплинами	Эпизодическая	Заложена в отбор содержания курса

Источник: составлено автором.

Сдвиг по параметрам затрагивает самую конструкцию курса, выходя за пределы отдельных методических приёмов. Смена источника задачи и роли вычислительного средства перестраивает критерий успешности: оценивается способность довести профессионально осмысленную задачу до интерпретируемого результата. Позиция преподавателя смещается от трансляции способа к сопровождению поиска, что согласуется с распределением педагогического участия, зафиксированным в матрице соответствия.

Параметр связи с профильными дисциплинами оказывается системообразующим. Пока связь эпизодична, практикоориентированность остаётся декоративной – профессиональный контекст задачи прочитывается как оформление привычного упражнения. Заложенная в отбор содержания связь превращает контекст в несущий элемент, определяющий, какой математический аппарат вообще включается в программу и в каком порядке разворачивается его освоение.

Собранные в четырёх таблицах соответствия складываются в непротиворечивую картину. Формирование профессионально значимой компетенции обеспечивается согласованной работой пяти компонентов модели, замкнутых на перенос освоенного в профессиональную ситуацию; отдельный метод или отдельное цифровое средство такого результата не дают. Цифровой инструмент играет в

этой конструкции служебную роль средства исследования и контроля, а несущим звеном выступает содержательное согласование математической подготовки с требованиями специальности.

Практикоориентированный цифровой формат предъявляет встречное требование к преподавателю математики. Сопровождение поиска взамен трансляции готового способа предполагает владение отраслевым контекстом задачи хотя бы на уровне постановки и готовность оценивать решение по критерию интерпретируемости результата в терминах специальности. Нагрузка смещается с изложения готовых алгоритмов на конструирование задачного материала и разбор способов его цифрового решения, что меняет и содержание методической подготовки самого преподавателя высшей математики.

Полученные соответствия складываются в пользу интегративной трактовки компетенции, обозначенной в обзорной части. Инструментальное владение пакетами и предметное понимание образуют необходимые условия формирования профессионально значимого качества; достаточность достигается достройкой контура рефлексивным и переносным звеньями, которые удерживают преподавателя в центре цифрового обучения и придают освоенному аппарату профессиональную адресность.

Заключение

Проведённая систематизация показывает, что профессионально значимая компетенция студента складывается на пересечении профессионально насыщенного содержания задачи, цифрового инструмента её решения и рефлексивного соотнесения результата с нормой специальности. Инструментальное освоение вычислительных сред само по себе даёт операциональный навык и не обеспечивает переноса умения в незнакомую профессиональную ситуацию, поэтому цифровизация курса без перестройки его содержания наращивает лишь одну из сторон подготовки.

Разводя функции пяти компонентов модели, удаётся локализовать место, где обычно теряется компетентностный результат. Ценностно-мотивационное и рефлексивно-оценочное звенья, остающиеся в традиционном курсе неявными, требуют самостоятельных педагогических средств и наблюдаемых результатов; в их отсутствие освоение пакетов и предметного аппарата не достраивается до способности к переносу, ради которой вся конструкция и выстраивается.

Матрица соответствия групп компетенций ФГОС ВО 3++ и цифровых средств делает видимой убывающую плотность инструментального обеспечения по мере приближения к профессиональному ядру. Профессиональные компетенции держатся на отраслевых данных и живом участии преподавателя, не замещаемом системой автоматизированной проверки.

Согласование математического содержания с профильными дисциплинами выступает системообразующим условием. Пока оно эпизодично, профессиональный контекст задачи остаётся оформлением, а практикоориентированность – декларацией; перенастройка связей между кафедрой высшей математики и выпускающими кафедрами даёт больший прирост компетентностного результата, чем расширение программного парка, ведь дефицит локализован в содержательном звене дидактического контура. Программного парка типового вуза для описанных методов, как правило, достаточно, и узким местом подготовки остаётся организационное согласование кафедр.

Заданный стратегическим направлением цифровой трансформации образования и Стратегией цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования переход к управлению результатами на данных получает в предлагаемой модели содержательное наполнение. Горизонт планирования этих документов – 2030 год, а период национального проекта «Молодёжь и дети» – 2025-2030 годы; заложенная в них логика измеримых образовательных результатов совпадает с требованием наблюдаемой фиксации каждого компонента формируемой компетенции.

Список литературы

1. Бадак Б.А. О специфике и оценке эффективности методической системы компьютерно-педагогического сопровождения практико-ориентированного обучения математике будущих инженеров

// Вестник Барановичского государственного университета. Серия: Педагогические науки, Психологические науки, Филологические науки (литературоведение). 2025. № 1 (17). С. 13-22.

2. Бикмухаметова Д.Н., Дегтярева О.М., Емелина И.Д., Миндубаева А.Р., Хузиахметова Р.Н. Анализ условий и результатов формирования профессиональных компетенций при изучении высшей математики // Управление устойчивым развитием. 2021. № 5 (36). С. 94-100.

3. Гоголева И.В., Николаева И.В., Никифорова Т.И. Курс высшей математики в ходе подготовки бакалавров нематематических направлений в условиях цифровизации // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 9. С. 109-114.

4. Дегтярева О.М., Хузиахметова Р.Н. Реализация компетентностного подхода при изучении математики в контексте цифровизации высшего образования // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. С. 43.

5. Евелина Л.Н., Балабаева Н.П., Энбом Е.А. Условия успешного формирования математической составляющей профессиональной компетентности студентов технических направлений подготовки // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11. № 3. С. 264-270.

6. Евсеева Е.Г., Скворцова Д.А. Приёмы формирования трёхкомпонентной профессиональной цифровой компетентности у будущих учителей математики в бакалавриате // Человеческий капитал. 2023. № 12-2 (180). С. 106-116.

7. Колисниченко С.В., Мишенина М.К., Шевчук Е.В. Практико-ориентированный подход как мотивация студентов к изучению математических дисциплин // Актуальные вопросы образования. 2025. № 2. С. 90-100.

8. Максимова Т.С. Роль систем практико-ориентированных задач по высшей математике при формировании профессиональной направленности студентов // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2024. Т. 1. С. 236-238.

9. Моисеева Н.А., Полякова Т.А. Развитие цифровых компетенций будущих инженеров средствами информационно-математического моделирования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2021. № 3. С. 71-85.

10. Привалова Ю.И. Формирование цифровых компетенций обучающихся прикладной математике // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. 2023. № 10. С. 84-86.

11. Садыкова А.Р., Ефимушкина С.В. Подходы к формированию цифровых компетенций студентов педагогических вузов на примере математических дисциплин // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2024. № 3 (69). С. 37-47.

12. Скафа Е.И., Евсеева Е.Г. Технология формирования математической цифровой компетентности будущих магистров математического образования // Педагогическая информатика. 2023. № 3. С. 132-141.

13. Скринник А.В. Сущность и структура практико-ориентированной математической цифровой компетентности будущих специалистов финансового сектора // Самарский научный вестник. 2025. Т. 14. № 3. С. 242-249.

14. Усова Л.Б., Шакирова Д.У. Методические аспекты обучения математике с использованием информационных и сквозных технологий // Вестник Оренбургского государственного университета. 2023. № 1 (237). С. 86-91.

15. Якобюк Л.И., Виноградова М.В. Использование практикоориентированных задач в процессе обучения математике студентов в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 5 (90). С. 182-184.

Development of students' professionally significant competencies through the implementation of practice-oriented methods of teaching higher mathematics in the context of the digital transformation of education

Svetlana S. Muchkaeva
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Algebra, Analysis and Methods of Teaching Mathematics
B.B. Gorodovikov Kalmyk State University
Elista, Russia
muchkayeva2022@bk.ru
ORCID 0000-0002-2382-6791

Received 11.08.2026
Accepted 15.09.2026
Published 0.10.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/w8411-3020-3038-y
EDN ITBCWA
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

Mathematical training in higher education is oriented toward the logical completeness of the course, while the acquired apparatus is poorly converted into the ability to apply it to the tasks of a future profession. The digital transformation of education, fixed by strategic documents with a planning horizon up to 2030, shifts the assessment of training to the language of measurable competency-based outcomes and sharpens the gap between the fundamentality of the course and its professional relevance. The aim of the work is to substantiate a model in which practice-oriented methods of teaching higher mathematics and digital tools form a single didactic contour. Using structural-functional and conceptual-categorial analysis, classification of pedagogical means and content analysis of the regulatory framework of higher education, the methods, model components and their correspondence to the competency groups of the Federal State Educational Standard 3++ are systematized. A five-component model is constructed, combining the value-motivational, content-subject, instrumental-digital, reflexive-evaluative and transfer-activity links with independent means and observable results. A professionally significant competency takes shape at the intersection of the professionally rich content of a task, the digital tool of its solution and the reflexive correlation of the result with the norm of the specialty; instrumental command of the tools forms a necessary though insufficient condition, while the load-bearing link is the substantive coordination of mathematical training with profile disciplines.

Keywords

practice-oriented learning, higher mathematics, professionally significant competencies, digital transformation of education, competency-based approach, mathematical modeling, Federal State Educational Standard, didactic contour.

References

1. Badak B.A. On the specifics and evaluation of the effectiveness of the methodical system of computer-pedagogical support of practice-oriented teaching of mathematics to future engineers // Baranovichi State University Bulletin. Series: Pedagogical Sciences, Psychological Sciences, Philological Sciences (Literary Studies). 2025. № 1 (17). pp. 13-22.

2. Bikmukhametova D.N., Degtyareva O.M., Emelina I.D., Mindubaeva A.R., Khuziakhmetova R.N. Analysis of the conditions and results of the formation of professional competencies in the study of higher mathematics // Sustainable Development Management. 2021. № 5 (36). pp. 94-100.

3. Gogoleva I.V., Nikolaeva I.V., Nikiforova T.I. The course of higher mathematics in the training of bachelors of non-mathematical fields in the context of digitalization // Modern High Technologies. 2022. № 9. pp. 109-114.

4. Degtyareva O.M., Khuziakhmetova R.N. Implementation of the competency-based approach in the study of mathematics in the context of the digitalization of higher education // Modern Problems of Science and Education. 2021. № 6. p. 43.

5. Evelina L.N., Balabaeva N.P., Enbom E.A. Conditions for the successful formation of the mathematical component of the professional competence of students of technical fields of study // Samara Scientific Bulletin. 2022. Vol. 11. № 3. pp. 264-270.

6. Evseeva E.G., Skvortsova D.A. Techniques for forming the three-component professional digital competence of future mathematics teachers in the bachelor's programme // Human Capital. 2023. № 12-2 (180). pp. 106-116.

7. Kolisnichenko S.V., Mishenina M.K., Shevchuk E.V. The practice-oriented approach as motivation of students to study mathematical disciplines // Topical Issues of Education. 2025. № 2. pp. 90-100.

8. Maksimova T.S. The role of systems of practice-oriented problems in higher mathematics in the formation of the professional orientation of students // Modern Education: Content, Technologies, Quality. 2024. Vol. 1. pp. 236-238.

9. Moiseeva N.A., Polyakova T.A. Development of digital competencies of future engineers by means of information and mathematical modeling // Scientific and Methodological Electronic Journal «Concept». 2021. № 3. pp. 71-85.

10. Privalova Yu.I. Formation of digital competencies of students learning applied mathematics // Topical Problems of Teaching Mathematics at a Technical University. 2023. № 10. pp. 84-86.

11. Sadykova A.R., Efimushkina S.V. Approaches to the formation of digital competencies of pedagogical university students on the example of mathematical disciplines // Moscow City University Bulletin. Series: Informatics and Informatization of Education. 2024. № 3 (69). pp. 37-47.

12. Skafa E.I., Evseeva E.G. Technology of forming the mathematical digital competence of future masters of mathematical education // Pedagogical Informatics. 2023. № 3. pp. 132-141.

13. Skrinnik A.V. The essence and structure of the practice-oriented mathematical digital competence of future specialists of the financial sector // Samara Scientific Bulletin. 2025. Vol. 14. № 3. pp. 242-249.

14. Usova L.B., Shakirova D.U. Methodical aspects of teaching mathematics using information and end-to-end technologies // Orenburg State University Bulletin. 2023. № 1 (237). pp. 86-91.

15. Yakobyuk L.I., Vinogradova M.V. The use of practice-oriented problems in the process of teaching mathematics to university students // World of Science, Culture, Education. 2021. № 5 (90). pp. 182-184.

Влияние смешанных практико-ориентированных кейсов на учебную мотивацию и познавательную активность при изучении дисциплин «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» и «Математический анализ»

Михаил Рифкатович Богданов
Кандидат физико-математических наук, доцент
Московский политехнический университет
Москва, Россия
bogdanov@yandex.ru
ORCID 0000-0003-1444-0368

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

Франческа Казимировна Мацур
Кандидат педагогических наук, доцент
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
matsurf@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Антон Васильевич Пономарев
Кандидат физико-математических наук, доцент
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
PonomarevAV@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Игорь Михайлович Тарарин
Кандидат технических наук, доцент
Государственный университет управления
Москва, Россия
Кандидат технических наук, доцент
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
prepodavatel.vuzatar@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 11.08.2025
Принята 22.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/j6536-5963-7353-o
EDN HFLKPV
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Смешанный практико-ориентированный кейс – задание с профессиональным содержанием, часть работы над которым вынесена в электронный учебный курс, – обсуждается как средство поддержки учебной мотивации и познавательной активности первокурсников, однако его реальная представленность в нормативно-программном контуре математических дисциплин остаётся непроверенной. Проверке подлежит вопрос о том, закреплены ли в рабочих программах дисциплин «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» и «Математический анализ» те элементы содержания и оценивания, через которые обсуждаемое влияние только и может осуществляться. Материалом послужил корпус из 15 рабочих программ и фондов оценочных средств названных дисциплин, размещённых в открытом доступе на официальных сайтах десяти российских образовательных организаций и охватывающих восемь направлений подготовки и специальностей; программы утверждены в период с 2018 по 2025 год. Применён контент-анализ с единицей «отдельный документ» и девятью бинарными признаками, которые описывают глубину закрепления практико-ориентированной составляющей, роль электронной среды в организации обучения, устройство накопительной системы баллов и присутствие мотивационно-деятельностных формулировок среди планируемых результатов. Внематематический контекст задач обозначен в 10 программах, слово «кейс» употреблено в одной, среди оценочных средств кейсовое задание не встретилось. Электронный ресурс назван в 13 документах, электронный учебный курс организует изучение дисциплины в 7, смешанный формат занятий обозначен в одном. Критерии оценивания учитывают учебную активность в двух программах, мотивационно-деятельностные результаты сформулированы в четырёх, а совмещение кейсового задания с работой в электронной среде не зафиксировано. Практическая направленность удерживается целями и содержанием курса, тогда как проверка результатов остаётся расчётной и тестовой, и заявленное воздействие на мотивацию и познавательную активность не поддержано ни проектируемым заданием, ни показателем, способным его обнаружить. Расхождение между целевым и оценочным разделами программы указывает на конкретное направление их согласования: описание кейса в фонде оценочных средств, явное распределение работы между аудиторией и электронным курсом, введение показателей учебных действий при работе с ситуацией.

Ключевые слова

рабочая программа дисциплины, фонд оценочных средств, практико-ориентированные задачи, кейс-задача, смешанное обучение, учебная мотивация, познавательная активность, математическая подготовка, контент-анализ.

Введение

Первый год обучения в техническом, экономическом и педагогическом бакалавриате открывается дисциплинами «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» и «Математический анализ», которые обучающиеся осваивают до знакомства с профильными курсами. Содержание этих дисциплин выстроено дедуктивно. Матрица, линейное пространство, предел, производная и интеграл вводятся как внутриматематические объекты, а их связь с будущей деятельностью обнаруживается двумя-тремя годами позже. Первокурсник работает с аппаратом, назначение которого ему ещё не предъявлено, и учебная задача сводится для него к воспроизведению вычислительной процедуры. Именно на этом материале обсуждается смешанный практико-ориентированный кейс.

Под смешанным практико-ориентированным кейсом здесь понимается учебное задание, обладающее тремя признаками одновременно. Оно описывает ситуацию с профессиональным

содержанием, в которой исходные данные заранее не сведены к математической постановке. Оно требует от обучающегося перевода ситуации в модель, расчёта и содержательной интерпретации результата. Работа над ним распределена между аудиторным занятием и электронным учебным курсом. Первый признак отграничивает кейс от прикладной задачи с готовой формулировкой, второй – от иллюстрации к теме, третий – от аудиторного разбора ситуации. Каждая из трёх составляющих описана в литературе самостоятельно. Система задач с профессиональным содержанием проектируется на материале отраслевых данных (Торопова, 2018). Смешанное обучение существует как совокупность моделей с разным распределением функций между очной и электронной частью (Плетяго, 2019). Комплексное задание рассматривается как единица проектирования курса, вокруг которой выстраиваются остальные его компоненты (Другова, 2023).

Ожидание, связанное с таким заданием, опирается на несколько независимых линий доказательств. Ценность учебной задачи в вузовском математическом курсе предсказывает объём затрачиваемых усилий, слабо колеблется от занятия к занятию и определяется прежде всего устойчивым интересом обучающегося к предмету (Rach, 2023). Преобладание внутренних учебно-познавательных и профессиональных мотивов сопровождается более высокой академической успеваемостью (Литвинова, 2022). Действенность смешанного формата статистически связана с учебными результатами и с вовлечённостью обучающихся (Han, 2025). Вклад мотивации в академическую успешность опосредован ресурсами саморегуляции. Сильная внутренняя мотивация определяет результат сама, а при её недостатке решающими становятся регуляторные умения (Мерикова, 2024). Все четыре утверждения получены на разных выборках разными измерительными инструментами и адресованы обучающимся вообще.

Две мотивационные величины требуется различать. Устойчивый интерес к университетской математике складывается задолго до конкретного занятия и меняется медленно, тогда как ценность отдельной учебной задачи возникает в момент её предъявления и связана с затрачиваемым усилием (Rach, 2023). Проектное решение курса на первую величину влияет слабо, а вторую задаёт непосредственно, поскольку формулировка задания определяет, ради чего обучающийся работает в ближайший час. Первый курс делает это различение особенно значимым. Обучающийся ещё не располагает профессиональным опытом, из которого ценность математической задачи выводилась бы сама, и получает её преимущественно из условия задания. Отсюда следует, что предметом проверки должна быть не декларация о развитии мотивации, а устройство того задания, в котором ценность предъявляется.

Понятия, вынесенные в заголовок, требуют операционализации, различающейся по типу материала. Учебная мотивация в психолого-педагогических исследованиях измеряется опросниками академической мотивации и методиками изучения мотивов учебной деятельности (Литвинова, 2022; Мерикова, 2024). Познавательная активность в исследованиях высшего математического образования фиксируется преимущественно цифровыми следами работы в электронной среде и самоотчётами обучающихся (Papageorgiou, 2025). Программный документ ни одного из этих источников данных не порождает. Он содержит перечень заданий, форму организации работы, показатели текущего контроля успеваемости и формулировки планируемых результатов. Применительно к нему корректен вопрос о предусмотренных учебных действиях и о показателях, которыми эти действия фиксируются.

Между исследовательским утверждением о влиянии и учебной практикой находится документ. Рабочая программа дисциплины и приложенный к ней фонд оценочных средств определяют состав предъявляемых заданий, форму организации работы, предмет текущего контроля успеваемости и содержание промежуточной аттестации. Планируемый результат в этих документах задаётся через описание учебных действий, которыми овладел обучающийся (Шитякова, 2018). Влияние средства обучения реализуется, следовательно, через закреплённые в программе задания и критерии. Преподаватель вправе ввести кейсовое задание по собственной инициативе, и оценка такого задания в рейтинг и в аттестацию попадает по решению самого преподавателя.

Отсюда вытекает вопрос, на который отвечает настоящая работа: закреплены ли в действующих рабочих программах двух названных дисциплин те элементы содержания и оценивания, через которые

смешанный практико-ориентированный кейс способен влиять на учебную мотивацию и познавательную активность. Вопрос распадается на три части. Первая относится к практико-ориентированной составляющей и требует установить, присутствует ли она как общее указание на прикладной характер курса, как названный тип задания или как включённое в фонд оценочных средств кейсовое задание. Вторая касается электронно-опосредованной организации работы: назван ли электронный ресурс справочно, выступает ли электронный учебный курс средством организации изучения дисциплины, обозначен ли смешанный формат занятий прямо. Третья часть относится к оценочному контуру и требует установить, фиксируют ли критерии текущего контроля учебную активность обучающегося и присутствуют ли мотивационно-деятельностные характеристики среди планируемых результатов.

Изученность вопроса неоднородна. Работы, посвящённые обучению математике в вузе, описывают либо авторские методики, действенность которых проверяется специально организованным экспериментом (Попов, 2018), либо системы задач профессиональной направленности, спроектированные для конкретного направления подготовки (Торопова, 2018). Исследования электронной среды показывают, что показатели работы обучающегося в электронном курсе служат предикторами учебной успешности (Носков, 2023), а совместная работа над общей задачей организуется распределением ролей внутри проекта (Рочев, 2023). Обзорные исследования учебной вовлечённости в высшем математическом образовании отмечают преобладание цифровых измерителей (Papageorgiou, 2025). Расхождение между декларируемой и операционализированной практической направленностью обсуждается как общая проблема проектирования образовательных программ. Для базовых математических дисциплин подобная проверка на корпусе программных документов ещё предстоит.

Задача статьи – описать нормативно-программные условия, в которых обсуждаемое средство могло бы действовать, и установить, обеспечены ли эти условия текстом действующих программ. Решение задачи предполагает три шага. Первый – построение корпуса открытых документов по двум дисциплинам. Второй – разработка схемы признаков, различающей уровни закрепления практико-ориентированной и электронной составляющих. Третий – проверка совместной встречаемости признаков, существенных для исследовательского вопроса.

Материалы и методы исследования

Материалом послужил корпус документов, регламентирующих преподавание двух дисциплин, названных в заголовке. В корпус включались рабочие программы дисциплин и приложенные к ним фонды оценочных средств, отвечающие четырём условиям. Наименование дисциплины совпадает с «Линейная алгебра и аналитическая геометрия», «Аналитическая геометрия и линейная алгебра» или «Математический анализ», включая нумерованные варианты. Документ размещён в открытом доступе на официальном сайте российской образовательной организации высшего образования. Документ доступен для полнотекстового чтения на дату проверки. В нём присутствует раздел о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации либо приложенный фонд оценочных средств. Из рассмотрения исключались учебные пособия и курсы лекций, программы дисциплин с иными наименованиями, документы без сведений о контроле, страницы агрегаторов и файловых зеркал, не принадлежащие образовательной организации.

Поиск проводился по точному наименованию дисциплины в открытом сегменте сети с ограничением на официальные сайты образовательных организаций; проверка и кодирование выполнены 31 августа 2026 года. Найденные документы просматривались на соответствие условиям включения. Отклонены, в частности, программы дисциплин «Линейная алгебра», «Математика», «Высшая математика» и модульные программы, объединяющие несколько математических курсов, поскольку по объёму содержания они с названными в заголовке дисциплинами не совпадают. Отобрано 15 документов десяти организаций. Шесть из них регламентируют преподавание линейной алгебры и аналитической геометрии, девять – математического анализа. Программы охватывают восемь направлений подготовки и специальностей: 01.03.02, 01.03.04, 09.03.01, 11.05.01, 12.05.01, 38.03.01, 38.03.05 и 44.03.05. Тем самым в корпусе представлена математическая подготовка естественнонаучного, инженерного, экономического и педагогического профилей. Тринадцать

документов содержат указание на год утверждения или год начала подготовки в пределах 2018-2025 годов, два года не указывают.

Четыре документа принадлежат одной организации, три – другой. Такая концентрация отражает различия в полноте публикации программ и учитывается при интерпретации. Совпадающие признаки внутри группы документов одной организации рассматриваются как одно проектное решение, воспроизведённое в нескольких программах.

Корпус собран поисковым способом, а не сплошным обходом реестров образовательных программ. Он не образует случайной выборки из совокупности российских рабочих программ по названным дисциплинам и позволяет описывать устройство программного текста, а не распространённость признаков в этой совокупности. Частоты приводятся как характеристика корпуса. Содержательный вес имеет наличие или отсутствие сочетаний, необходимых для действия обсуждаемого средства.

Единицей анализа выступает отдельный документ. Для каждой единицы фиксировались наименование дисциплины, организация, направление подготовки, год утверждения, а также девять бинарных признаков, объединённых в три группы. Практико-ориентированная составляющая описывается тремя признаками. Признак P1 отмечает, что в целевом разделе, содержании или перечне образовательных технологий названы прикладные либо профессионально ориентированные задачи. Признак P2 отмечает прямое употребление слов «кейс», «кейс-задача», «ситуационная задача» или «case-study». Признак P3 отмечает включение кейсового задания в перечень оценочных средств. Электронно-опосредованная организация описывается признаками E1, E2 и E3. Первый из них соответствует упоминанию электронного ресурса или дистанционной консультации как вспомогательного средства, второй – называнию электронного учебного курса либо системы управления обучением средством организации изучения дисциплины или проведения контроля, третий – прямому указанию на смешанный формат занятий или дистанционные образовательные технологии как форму реализации. Оценочный и целевой контур описывается признаками B, A и M, которые отмечают соответственно применение балльно-рейтинговой системы, прямой учёт учебной активности или участия обучающегося в критериях оценивания и присутствие среди целей и планируемых результатов формулировок о самостоятельности, инициативе, познавательном интересе, мотивации либо готовности к самообразованию.

Признаки внутри первых двух групп упорядочены по глубине закрепления и допускают совместное присутствие. Документ, включающий кейс в оценочные средства, обычно называет и прикладной характер задач. Такое устройство схемы позволяет отличить упоминание от проектного решения. Разность между P1 и P3 показывает, доведена ли прикладная направленность до задания, разность между E1 и E2 – превращён ли электронный ресурс в средство организации работы. Именно эти разности отвечают на исследовательский вопрос.

Правила кодирования устанавливались до просмотра документов и применялись единообразно. Признак получал значение 1 при наличии в тексте соответствующей формулировки. Возможность вывести формулировку из общего смысла раздела основанием для кодирования не служила. Упоминание приложений математического аппарата к геометрии, механике, физике или экономике кодировалось как P1, так как такая формулировка задаёт внематематический контекст задачи. Названия разделов курса и типовые вычислительные задания при этом оставались за границей признака. Слово «практический» в сочетаниях «практическое занятие» и «практическая подготовка» обозначает вид учебной работы и признаком P1 не считалось. Ссылка на электронную библиотеку и электронно-библиотечную систему относилась к E1, так как библиотечный ресурс изучение дисциплины не организует. Формулировка «самостоятельная работа обучающихся» как вид учебной нагрузки признаком M не считалась. Указание на формирование навыков самостоятельного изучения литературы либо на активность и инициативу обучающегося при оценивании кодировалось как M и, при наличии соответствующего критерия, как A.

В каждом документе просматривались разделы, где соответствующие формулировки могут находиться. К ним отнесены цели и задачи дисциплины, планируемые результаты и индикаторы

достижения компетенций, содержание разделов, перечень образовательных технологий, описание текущего контроля и промежуточной аттестации, критерии и шкалы оценивания, перечень ресурсов и программного обеспечения, а также приложенный фонд оценочных средств. Отсутствие признака фиксировалось после просмотра всех перечисленных разделов. Спорные случаи разрешались обращением к правилу кодирования. Указание на возможность дистанционной консультации преподавателя отнесено к E1 и не к E3, так как консультация формой реализации дисциплины не служит. Отнесение кейс-анализа к образовательным технологиям кодировалось как P2 и не как P3, потому что перечень оценочных средств той же программы кейса не содержит.

Процедура состояла из четырёх шагов, первый из которых сводился к полному просмотру документа. Для каждого признака отыскивалась и выписывалась подтверждающая формулировка либо фиксировалось её отсутствие. Выписанные формулировки сопоставлялись с правилами кодирования, после чего признаку присваивалось значение. На заключительном шаге вычислялись частоты признаков по корпусу, их распределение по двум дисциплинам, по профилям подготовки и по годам утверждения, а также совместная встречаемость признаков, существенных для исследовательского вопроса. Отдельно проверялись четыре сочетания. Первое связывает кейсовое задание с электронно-опосредованной организацией работы, второе – прикладную направленность задач с той же организацией, третье – практико-ориентированную составляющую с учётом активности при оценивании, четвёртое – мотивационно-деятельностные формулировки с этим учётом. Подсчёты выполнены по матрице кодирования, сохраняющей выписанные формулировки рядом со значениями признаков, что делает проверяемым каждое решение о кодировании.

Кодирование выполнено единолично, поэтому согласованность между несколькими кодировщиками не оценивалась, и соответствующий коэффициент в работе не приводится. Устойчивость решений обеспечена иначе. Каждое значение признака сопровождается в матрице выписанной из документа формулировкой и адресом публикации документа, схема признаков зафиксирована до просмотра материала, а спорные решения описаны в правилах кодирования поимённо. Такое устройство процедуры позволяет внешнему читателю повторить кодирование по тем же документам и сопоставить результат с приведённым. Для признаков, опирающихся на присутствие или отсутствие конкретного слова, риск расхождения невелик; для признаков P1 и M, где решение принимается по смыслу формулировки, он выше, и для них правила кодирования сформулированы наиболее подробно.

Принятая схема описывает условия учебного процесса, закреплённые документом и доступные внешней проверке. Величину мотивации и познавательной активности обучающихся она не измеряет. Ограничение предмета соответствует характеру материала и определяет форму итогового утверждения: результаты характеризуют проектную рамку влияния. Полная проверка самого влияния потребовала бы иного дизайна – сопоставления групп, работающих по программам с закреплённым кейсовым заданием и без него, с применением опросников академической мотивации и данных о работе в электронной среде. Такой дизайн становится осуществимым после того, как соответствующее задание в программах появится.

Результаты и обсуждение

Практико-ориентированная составляющая присутствует в корпусе широко и неглубоко. Прикладная или профессиональная направленность задач зафиксирована в 10 документах из 15. Формулировки этой группы однородны и относятся к целевому разделу либо к содержанию курса. Программа математического анализа для радиоэлектронной специальности называет практические задачи на экстремум и приложения производной к геометрии и механике. Программа для педагогического направления перечисляет физические приложения определённого интеграла и приложения кратных интегралов. Программа линейной алгебры для направления «Информатика и вычислительная техника» указывает на решение прикладных задач и на профессиональные задачи выпускника. Программа экономического профиля отсылает к анализу экономико-математических и управленческих моделей. Каждая из этих формулировок называет класс объектов, к которым

математический аппарат применим, и оставляет открытым вопрос о том, кто, когда и в какой форме выполняет соответствующую работу.

Прямое называние кейса встретилось однажды. В программе математического анализа технического института кейс-анализ отнесён к образовательным технологиям вместе с моделированием производственных процессов и ситуаций, а среди целей указано повышение интереса и мотивации обучающихся и необходимость дальнейшего самообразования. Это единственный документ корпуса, где название метода, мотивационная цель и профессиональный контекст сведены в одном тексте. Фонд оценочных средств той же программы состоит из тестов, контрольных работ, коллоквиумов и защиты типового расчёта. Кейсовое задание в перечень оценочных средств не входит ни в одном документе корпуса.

Электронный контур устроен иначе: он представлен почти повсеместно и выполняет преимущественно вспомогательную функцию. Электронный ресурс упомянут в 13 документах, причём в двух из них упоминание сводится к возможности дистанционной консультации преподавателя либо к переписке и видеосвязи. Электронный учебный курс или система управления обучением названы средством организации изучения дисциплины и проведения контроля в 7 документах. Программы отсылают к электронному университету организации, к системе дистанционного обучения на базе соответствующего программного обеспечения, к внутренней системе управления обучением с электронными образовательными ресурсами, к перечню тестовых заданий, размещённому в онлайн-системе. Смешанный формат занятий прямо назван формой реализации в одной программе. Разность между E1 и E2 в корпусе устойчива. Почти каждая программа знает об электронной среде, и менее половины программ поручают ей учебную функцию.

Ключевой результат касается пересечения двух контуров. Ни в одном документе корпуса кейсовое задание не сочетается с электронно-опосредованной организацией работы. Единственная программа с названным кейс-анализом работу в электронный курс не переносит, и все семь программ с электронным учебным курсом кейса не называют. Смешанный практико-ориентированный кейс как проектируемый элемент дисциплины в корпусе отсутствует. Прикладная направленность задач сочетается с электронно-опосредованной организацией в 5 документах, и это сочетание образует ближайший к обсуждаемому средству вариант. Программа предусматривает и внематематический контекст задач, и работу в электронном курсе, оставляя их в разных разделах. Три документа описывают дисциплину исключительно через разделы содержания и формы аудиторного контроля.

Собранные наблюдения выстраиваются в цепочку из четырёх звеньев, по которой практико-ориентированный замысел движется от намерения к проверяемому результату. Первое звено – цель или заявленная прикладная направленность курса; в корпусе оно присутствует в 10 документах. Второе звено – содержание, называющее конкретную область приложения математического аппарата; оно присутствует в тех же документах и в большинстве случаев совпадает с первым по формулировке. Третье звено – задание, описанное настолько, что его можно предъявить обучающемуся и выполнить; кейсовое задание в этом качестве не описано ни разу. Четвёртое звено – показатель, по которому выполненная работа оценивается; показателей, приспособленных к работе с ситуацией, корпус не содержит. Цепочка обрывается между вторым и третьим звеном, и обрыв приходится на то место, где документ переходит от описания предмета к описанию учебной работы.

Таблица 1. Представленность признаков в корпусе рабочих программ (N = 15)

Группа признаков	Признак	Число документов	Доля, %
Практико-ориентированная составляющая	прикладные или профессионально ориентированные задачи (P1)	10	66,7
Практико-ориентированная составляющая	прямое называние кейса (P2)	1	6,7

Практико-ориентированная составляющая	кейс в составе оценочных средств (P3)	0	0,0
Электронно-опосредованная организация	электронный ресурс как вспомогательное средство (E1)	13	86,7
Электронно-опосредованная организация	электронный учебный курс как средство организации (E2)	7	46,7
Электронно-опосредованная организация	смешанный формат как форма реализации (E3)	1	6,7
Оценочный и целевой контур	балльно-рейтинговая система (B)	8	53,3
Оценочный и целевой контур	учёт учебной активности в критериях (A)	2	13,3
Оценочный и целевой контур	мотивационно-деятельностные результаты (M)	4	26,7

Источник: подсчёт по матрице кодирования корпуса из 15 рабочих программ и фондов оценочных средств

Состав оценочных средств в корпусе однотипен независимо от направления подготовки. Перечни включают контрольные работы, тесты, коллоквиумы, устные и письменные опросы, расчётно-графические и типовые расчётные задания, домашние задания, экзаменационные билеты с теоретическим вопросом и задачей. Два документа дополняют перечень проектом или докладом, один – лабораторными работами. Все перечисленные средства проверяют владение вычислительной процедурой и знание формулировок. Работа с описанной ситуацией, выбор модели и интерпретация результата остаются за пределами этих заданий. Однородность перечней показывает, что практико-ориентированная формулировка целевого раздела на составе проверочных заданий не отражается. Два раздела одного документа описывают разные учебные процессы.

Оценочный контур обнаруживает третье расхождение. Балльно-рейтинговая система применяется в 8 документах, то есть чуть более чем в половине корпуса, и распределение баллов почти всюду закреплено за письменными работами и итоговым испытанием. Учебная активность обучающегося прямо учитывается в критериях двух программ. Одна из них выделяет баллы за выполнение учебных заданий на аудиторных занятиях и творческий рейтинг, другая называет активную и систематическую работу, самостоятельность и инициативу обучающегося основаниями оценки. В остальных документах балльно-рейтинговая система распределяет баллы между контрольными работами, тестированием и экзаменом и измеряет результат решения задач. Сочетание накопительной системы с учётом активности встретилось однажды, из чего следует независимость этих двух решений друг от друга.

Мотивационно-деятельностные формулировки среди целей и планируемых результатов присутствуют в 4 документах. Они говорят о навыках самостоятельного изучения учебной и научной литературы, о навыках самоорганизации и самообразования, о повышении интереса и мотивации обучающихся, о самостоятельности и инициативе. Указание на то, каким заданием соответствующее качество формируется и по какому признаку оно распознаётся при оценивании, ни одну из формулировок не сопровождает. Сочетание мотивационно-деятельностной цели с учётом активности встретилось в одном документе – том самом, где основаниями оценки названы активность, самостоятельность и инициатива. Мотивационная цель и мотивационный показатель совмещены в одной программе из пятнадцати, в трёх остальных случаях цель заявлена при отсутствующем средстве её проверки.

Различие между двумя дисциплинами прослеживается отчётливо, хотя корпус не позволяет придать ему статистическую форму (табл. 2). В девяти программах математического анализа прикладная направленность задач зафиксирована семь раз, электронный учебный курс как средство организации – пять раз, мотивационно-деятельностные формулировки – четыре раза, учёт активности – два раза. Единственные случаи прямого называния кейса и прямого указания на смешанный формат также принадлежат этой группе. В шести программах линейной алгебры и аналитической геометрии прикладная направленность отмечена трижды, электронный учебный курс как средство организации – дважды, мотивационно-деятельностные формулировки и учёт активности не встретились вовсе. Балльно-рейтинговая система распределена между группами поровну, что подтверждает её независимость от практико-ориентированного и электронного контуров.

Таблица 2. Распределение признаков по двум дисциплинам корпуса

Признак	Линейная алгебра и аналитическая геометрия (n = 6)	Математический анализ (n = 9)
Прикладные или профессионально ориентированные задачи (P1)	3	7
Прямое называние кейса (P2)	0	1
Электронный учебный курс как средство организации (E2)	2	5
Смешанный формат как форма реализации (E3)	0	1
Балльно-рейтинговая система (B)	4	4
Учёт учебной активности в критериях (A)	0	2
Мотивационно-деятельностные результаты (M)	0	4

Источник: подсчёт по матрице кодирования корпуса из 15 рабочих программ и фондов оценочных средств

Наблюдаемое различие объяснимо сложившейся традицией изложения. Математический анализ издавна сопровождается приложениями к механике, физике и экономике, и авторы программ воспроизводят этот слой содержания. Аппарат линейной алгебры вводится через внутриматематические объекты, а его применение к экономико-математическим и управленческим моделям упоминается в отдельных программах экономического профиля. Различие относится к оформлению дисциплин и не затрагивает их дидактических возможностей. Задача о собственных значениях в модели межотраслевого баланса или о проекции в методе наименьших квадратов прикладна ничуть не меньше задачи на экстремум. Линейная алгебра с аналитической геометрией оказывается в корпусе в худшей стартовой позиции по причине, со свойствами содержания не связанной.

Практическая сторона этого наблюдения состоит в том, что материал для кейсового задания по линейной алгебре доступен без изменения программы. Собственные значения и собственные векторы описывают устойчивые состояния линейных моделей, ортогональное проецирование лежит в основе приближения данных, определитель и ранг матрицы отвечают за разрешимость систем, возникающих при расчёте сетей и потоков. Каждая из этих тем уже входит в содержание курса, и переход к заданию требует добавления исходных данных, вопроса о состоянии описанного объекта и требования к форме ответа. Отсутствие такого перехода в шести программах корпуса объясняется, судя по составу их разделов, не выбором в пользу теоретической подачи, а тем, что раздел содержания и раздел оценочных средств заполняются независимо друг от друга.

Распределение признаков по профилям подготовки добавляет к этой картине важную деталь. Пять программ инженерного и специалитетного профилей содержат прикладную направленность задач в четырёх случаях, электронный учебный курс как средство организации – в трёх, мотивационно-деятельностные формулировки – в двух; оба единичных случая называния кейса и смешанного формата принадлежат этой группе. Шесть программ естественнонаучного профиля содержат прикладную

направленность в трёх случаях и электронный учебный курс в двух. Три программы экономического профиля дают два случая прикладной направленности и один случай электронного курса. Единственная программа педагогического профиля содержит и прикладную направленность, и электронный курс, и мотивационную формулировку. Инженерная подготовка, для которой профессиональный контекст задачи наиболее очевиден, продвинулась в закреплении практико-ориентированного материала дальше остальных профилей и остановилась на той же границе – перед перечнем оценочных средств.

Динамика по годам утверждения показывает, какая из двух составляющих развивалась. Среди пяти документов 2018-2021 годов электронный учебный курс назван средством организации однажды; среди восьми документов 2022-2025 годов – пять раз. Единственное упоминание кейс-анализа принадлежит программе 2018 года, и в документах последних четырёх лет кейс не назван ни разу. Прикладная направленность задач присутствует в трёх ранних и шести поздних документах, то есть удерживает примерно одинаковую долю. Электронная составляющая программ за наблюдаемый период укрепилась, практико-ориентированная сохранила прежний уровень закрепления, а кейсовая форма из документов ушла. Малый объём групп не позволяет говорить о тенденции в строгом смысле, и направление изменения согласуется с содержанием остальных наблюдений.

Полученная картина позволяет уточнить, что препятствует влиянию обсуждаемого средства. Электронная среда развёрнута и упомянута почти во всех документах, а прикладной материал назван в двух третях программ. Препятствие состоит в том, что оба ресурса существуют в программе раздельно и ни один из них не доведён до уровня задания с описанной процедурой выполнения и проверки. Электронный курс в семи программах выполняет функцию хранилища материалов и площадки тестирования и поддерживает тот же расчётно-контрольный тип работы, который выполняется в аудитории. Прикладной материал в десяти программах остаётся указанием на область применения и не превращается в условие задачи с исходными данными, требованием к форме результата и критерием оценки.

Сопоставление с независимыми исследованиями показывает, чего лишается учебный процесс при таком устройстве программы. Смешанное обучение образует совокупность моделей, различающихся распределением функций между аудиторной и электронной частью (Плетяго, 2019); программа, называющая электронный курс без указания на это распределение, ни одной из моделей не задаёт и оставляет выбор на усмотрение преподавателя. Отечественный опыт согласованного применения электронного курса, тестирования и авторских учебно-методических материалов при обучении математике описан как результат специально организованного эксперимента (Попов, 2018), то есть как надстройка над обычной программой. Показатели работы обучающегося в электронном курсе служат предикторами учебной успешности (Носков, 2023), и программа, не предусматривающая в этом курсе учебных действий помимо тестирования, таких показателей не порождает. Проектирование обучения вокруг комплексного задания предполагает, что единицей планирования выступает задание (Другова, 2023); в проанализированных документах единицей планирования остаётся раздел курса, и это различие объясняет, почему прикладной материал не переходит в оценочные средства.

Отдельного разбора требует возражение, согласно которому детализация задания входит в компетенцию преподавателя, а не программы. Возражение справедливо в части методики проведения занятия и неприменимо к оцениванию. Учебная активность, на которую рассчитано кейсовое задание, проявляется в действиях, не совпадающих с решением типовой задачи: в постановке вопроса к описанной ситуации, в выборе математической модели, в обсуждении допущений, в интерпретации полученного результата. Если критерии оценивания этих действий не называют, преподаватель, вводящий кейс по собственной инициативе, оценивает его либо вне рейтинга, либо по признакам, предназначенным для контрольной работы. Программа кейс не запрещает и места для него в оценке не создаёт. При действующей в восьми документах балльно-рейтинговой системе и учёте активности в двух вероятность появления такого места невелика.

Второе возражение касается направления влияния и опирается на данные о предпочтениях обучающихся. Смешанный формат выбирает существенная, хотя и не преобладающая часть студентов, а распределение предпочтений между очным, смешанным и дистанционным форматом заметно

смещено в сторону последних двух (Марголис, 2022). Сравнение результатов при разных формах занятий также не даёт однозначного преимущества аудиторной работе. Обучающиеся, работавшие с интерактивными материалами в электронном формате, показали более высокие итоговые результаты (Kim, 2026). Отсюда следует зависимость результата от того, как распределены учебные действия между частями курса. Опыт применения электронных курсов по математическим дисциплинам в смешанном формате изучался именно как сравнение мнений обучающихся о таком распределении (Сорокова, 2020). Программа, распределения не описывающая, оставляет вопрос о направлении влияния открытым и делает его непроверяемым внутри дисциплины.

Третье возражение состоит в том, что мотивация складывается вне дисциплины и слабо зависит от устройства отдельного курса. Данные о связи мотивации с успеваемостью действительно указывают на роль устойчивых характеристик. Ценность учебной задачи предсказывается индивидуальным интересом и мало меняется от ситуации к ситуации (Rach, 2023), а вклад мотивации в академическую успешность опосредован ресурсами саморегуляции (Мерикова, 2024). Из устойчивости мотивационного профиля безразличие к устройству задания, однако, не следует. Ценность задачи связана с затрачиваемыми усилиями (Rach, 2023), усилие проявляется в учебных действиях, и состав этих действий задаётся программой. Проектная рамка мотивацию не определяет и определяет, какие её проявления получат учебное выражение и попадут в оценку. Различие между «не влияет» и «не фиксируется» здесь принципиально, и корпус свидетельствует о втором.

Четвёртое возражение указывает на риск формализации. Включение кейса в фонд оценочных средств способно превратить его в ещё одно обязательное задание, выполняемое ради баллов. Риск реален, и данные о мотивации подтверждают его косвенно, поскольку внешняя мотивация связана с иной структурой учебных целей, чем внутренняя (Литвинова, 2022). Ответ на это возражение лежит в устройстве критерия. Критерий, оценивающий полноту постановки вопроса и обоснованность выбора модели, награждает содержательную работу; критерий, оценивающий факт сдачи файла в электронный курс, награждает исполнительность. Опыт распределения ролей внутри общей задачи показывает, что различимая ответственность участника делает содержательный критерий выполнимым (Рочев, 2023). Формализация возникает от подмены содержательного показателя учётным.

Совокупность наблюдений позволяет сформулировать основной вывод анализа. В нормативно-программном контуре двух базовых математических дисциплин смешанный практико-ориентированный кейс не представлен как проектируемый элемент. Практико-ориентированная составляющая закреплена на уровне целей и содержания, электронная составляющая – на уровне ресурса и тестирования, а оценочный контур сохраняет расчётно-контрольную структуру и показателей, к которым кейсовое задание могло бы быть привязано, не содержит. Влияние такого задания на учебную мотивацию и познавательную активность при изучении линейной алгебры, аналитической геометрии и математического анализа в описанных условиях проектным решением не обеспечено и принятыми в программе средствами не фиксируется.

Из этого вывода следует конкретное направление изменения документа. Согласование целевого и оценочного разделов требует трёх решений, каждое из которых относится к тексту программы. Первое – ввести кейсовое задание в перечень оценочных средств с указанием исходных данных, требуемой формы результата и распределения работы между аудиторным занятием и электронным курсом. Второе – дополнить критерии текущего контроля показателями, отражающими учебные действия при работе с ситуацией: полнотой постановки вопроса, обоснованностью выбора математической модели, корректностью интерпретации результата. Третье – связать мотивационно-деятельностный планируемый результат с этим заданием и этими показателями, поскольку планируемый результат задаётся описанием учебных действий (Шитякова, 2018). Опыт проектирования обучения вокруг комплексного задания (Другова, 2023) и опыт организации совместной работы над общей задачей с разделением ролей (Рочев, 2023) показывают, что подобное описание выполнимо в рамках обычного документа и структуры программы не меняет.

Обнаруженный разрыв объясняет расхождение между исследовательскими и практическими данными. Исследования фиксируют связь смешанного формата с вовлечённостью и результатами

обучения (Han, 2025), а обзоры показывают, что вовлечённость в математических курсах измеряется главным образом цифровыми следами работы в электронной среде (Papageorgiou, 2025). Рабочая программа в проанализированном виде таких следов не предусматривает, и электронный курс содержит в нём материалы и тесты. Расхождение между исследовательским утверждением о влиянии и практикой преподавания оказывается следствием того, что документ не описывает наблюдаемого события, к которому это утверждение относится.

Заключение

Анализ 15 программных документов, открыто размещённых десятью российскими образовательными организациями, показал, что смешанный практико-ориентированный кейс по линейной алгебре с аналитической геометрией и по математическому анализу в этих документах не оформлен. Внематематический контекст задач назван в 10 программах, электронный учебный курс выступает средством организации обучения в 7, слово «кейс» встретилось однажды, в перечень оценочных средств кейсовое задание не включено ни разу. Сочетание кейса с электронно-опосредованной организацией работы в корпусе отсутствует.

Оценочный раздел программ устроен так, что проявления учебной активности не получают выражения в оценке. Накопительная система баллов действует в 8 документах и учитывает активность обучающегося в двух, формулировки о самостоятельности и познавательном интересе присутствуют в четырёх и лишь однажды сопровождаются соответствующим критерием. Влияние обсуждаемого средства на учебную мотивацию и познавательную активность в проанализированных условиях проектным решением не поддержано: программа не предусматривает задания, через которое оно осуществлялось бы, и показателя, которым оно фиксировалось бы.

Две дисциплины различаются исходным положением. Программы математического анализа чаще называют прикладной материал, чаще опираются на электронный учебный курс и чаще включают мотивационные формулировки. Программы по линейной алгебре и аналитической геометрии удерживают внутриматематическую подачу и таких формулировок не содержат. Различие обусловлено сложившейся традицией изложения и устранимо средствами проектирования курса. Сопоставление ранних и поздних документов корпуса добавляет к этому ещё одно обстоятельство: опора на электронный учебный курс за восемь лет усилилась, а упоминание кейса из программ исчезло.

Практическое следствие относится к тексту программы. Кейсовое задание требуется описать в фонде оценочных средств с исходными данными и формой результата, распределение работы между аудиторией и электронной средой – указать явно, критерии текущего контроля – дополнить показателями действий обучающегося, разбирающего описанную ситуацию. Дальнейшая проверка влияния на мотивацию и познавательную активность становится возможной после такого изменения документа, поскольку до него ни задание, ни показатель в учебном процессе не существуют.

Отдельного упоминания заслуживает то, как полученный результат ограничивает область собственных выводов. Корпус собран поисковым способом и описывает устройство пятнадцати опубликованных документов, а не распространённость решений в российской высшей школе. Утверждение о разрыве между целевым и оценочным разделами относится к этим документам и к тому классу программ, который они представляют по составу профилей и лет утверждения. Проверка распространённости потребовала бы сплошного обхода реестров образовательных программ, а проверка самого влияния – сопоставления групп обучающихся, работающих по программам с закреплённым кейсовым заданием и без него. Настоящая работа готовит второе из этих исследований. Она называет признак, по которому программы для такого сопоставления различаются, и показывает совпадение обеих сравниваемых групп на сегодняшнем материале.

Список литературы

1. Другова Е.А., Ваниев А.И. Проектирование обучения с применением четырехкомпонентной модели педагогического дизайна (4C/ID) в высшем образовании: обзор

исследований // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 4. С. 747-771.

2. Литвинова А.В. Целеполагание студентов с разным уровнем академической успеваемости // Интеграция образования. 2022. Т. 26. № 4. С. 708-721.

3. Марголис А.А., Сорокова М.Г., Шведовская А.А. Очный, смешанный или онлайн-формат: как предпочитают учиться студенты? // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 5. С. 5-20.

4. Мерикова М.А. На пути к успеху: мотивация и ресурсы саморегуляции как предикторы академической успешности студентов // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16. № 1. С. 39-57.

5. 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.

6. Плетяго Т.Ю., Остапенко А.С., Антонова С.Н. Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 5. С. 112-129.

7. Попов Н.И., Никифорова Е.Н. Методические подходы при экспериментальном обучении математике студентов вуза // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 1. С. 193-206.

8. Рочев К.В., Семяшкина А.В. Совместное проектное обучение студентов ИТ-направлений подготовки на основе разделения задач в проекте и применения средств контроля версий // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2023. Т. 20. № 1. С. 52-62.

9. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 2. С. 44-58.

10. Торопова С.И. Методы математической статистики как средство формирования профессиональных компетенций студентов-экологов // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 3. С. 53-82.

11. Шитякова Н.П., Верховых И.В. Определение образовательных результатов основной профессиональной образовательной программы как условие объективной оценки качества образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2018. Т. 10. № 3. С. 15-23.

12. Han X. Associations between effectiveness of blended learning, student engagement, student learning outcomes, and student academic motivation in higher education // Education and Information Technologies. 2025. Vol. 30. № 8. pp. 10535-10565.

13. Kim S.H., Evans T. Interactive tutorials in undergraduate mathematics: investigating the impacts on performance and self-efficacy // Mathematics Education Research Journal. 2026. Vol. 38. № 2. pp. 537-563.

14. Papageorgiou E., Wong J., Liu Q., Khalil M., Cabo A.J. A systematic review on student engagement in undergraduate mathematics: conceptualization, measurement, and learning outcomes // Educational Psychology Review. 2025. Vol. 37. № 3.

15. Rach S. Motivational states in an undergraduate mathematics course: relations between facets of individual interest, task values, basic needs, and effort // ZDM – Mathematics Education. 2023. Vol. 55. № 2. pp. 461-476.

The influence of blended practice-oriented cases on learning motivation and cognitive activity in studying the disciplines «Linear algebra and analytic geometry» and «Mathematical analysis»

Mikhail R. Bogdanov
Candidate of Sciences in Physics and Mathematics, Associate Professor
Moscow Polytechnic University
Moscow, Russia
bogdanov@yandex.ru
ORCID 0000-0003-1444-0368

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

Francheska K. Matsur
Candidate of Sciences in Pedagogics, Associate Professor
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
matsurf@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Anton V. Ponomarev
Candidate of Sciences in Physics and Mathematics, Associate Professor
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
PonomarevAV@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Igor M. Tararin
Candidate of Sciences in Engineering, Associate Professor
State University of Management
Moscow, Russia
Candidate of Sciences in Engineering, Associate Professor
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
prepodavatel.vuzatar@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 11.08.2026
Accepted 22.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/j6536-5963-7353-o
EDN HFLKPV
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

A blended practice-oriented case – an assignment with professional content whose completion is partly transferred into an e-learning course – is widely discussed as a way of sustaining first-year students' learning motivation and cognitive activity, yet nobody has checked whether university course documentation actually provides for it. This study asks whether the syllabi of Linear Algebra and Analytic Geometry and of Mathematical Analysis fix the content elements and assessment devices through which such an influence could operate at all. The corpus comprises 15 syllabi and assessment-tool appendices openly published on the official websites of ten Russian higher education institutions, covering 8 degree programmes and approved between 2018 and 2025. Each document served as the coding unit, and nine binary features were applied to it: the applied or professional framing of tasks, the explicit naming of a case assignment, its inclusion among assessment tools, three levels of electronically mediated delivery, the presence of a cumulative grading scheme, credit for classroom activity, and motivational wording among the planned learning outcomes. Applied or professional framing appears in ten documents, an explicit case is named once, and no syllabus lists a case among its assessment tools. Electronic resources are mentioned in thirteen syllabi, an e-learning course is named as a means of organising study in seven, and a blended delivery format in one. Assessment criteria reward student activity in two documents, and motivational outcomes are stated in four. No document combines a case assignment with electronically mediated organisation of work. Practice orientation is anchored in aims and content, whereas assessment retains its computational and test-based structure, so the declared influence on motivation and cognitive activity is neither supported by a designed assignment nor recorded by any adopted indicator. The gap between the goal-setting and assessment sections points to a specific direction for aligning them.

Keywords

course syllabus, assessment tools, practice-oriented tasks, case assignment, blended learning, learning motivation, cognitive activity, mathematics education, content analysis.

References

1. Drugova E.A., Vaniev A.I. Instructional design based on the four-component instructional design model (4C/ID) in higher education: a research review // Peoples' Friendship University of Russia Journal of Psychology and Pedagogics. 2023. Vol. 20. № 4. pp. 747-771.
2. Litvinova A.V. Goal setting of students with different levels of academic achievement // Integration of Education. 2022. Vol. 26. № 4. pp. 708-721.
3. Margolis A.A., Sorokova M.G., Shvedovskaya A.A. Face-to-face, blended or online: how do students prefer to study? // Psychological Science and Education. 2022. Vol. 27. № 5. pp. 5-20.
4. Merikova M.A. On the way to success: motivation and self-regulation resources as predictors of students' academic achievement // Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16. № 1. pp. 39-57.
5. Noskov M.V., Vainshtein Yu.V., Somova M.V., Fedotova I.M. A predictive model for assessing the success of subject learning under the digitalisation of education // Peoples' Friendship University of Russia Journal of Informatization in Education. 2023. Vol. 20. № 1. pp. 7-19.
6. Pletyago T.Yu., Ostapenko A.S., Antonova S.N. Pedagogical models of blended learning at a university: a synthesis of Russian and foreign practice // Education and Science Journal. 2019. Vol. 21. № 5. pp. 112-129.
7. Popov N.I., Nikiforova E.N. Methodological approaches in experimental teaching of mathematics to university students // Integration of Education. 2018. Vol. 22. № 1. pp. 193-206.
8. Rochev K.V., Semyashkina A.V. Collaborative project-based learning of IT students through task division within a project and the use of version control tools // Peoples' Friendship University of Russia Journal of Informatization in Education. 2023. Vol. 20. № 1. pp. 52-62.
9. Sorokova M.G. Digital educational environment at a university: who is more comfortable studying in it? // Psychological Science and Education. 2020. Vol. 25. № 2. pp. 44-58.

10. Toropova S.I. Mathematical statistics methods as a means of forming professional competences of ecology students // Education and Science Journal. 2018. Vol. 20. № 3. pp. 53-82.

11. Shityakova N.P., Verkhovykh I.V. Defining the educational outcomes of a core professional educational programme as a condition for objective assessment of education quality // South Ural State University Bulletin. Series: Education. Educational Sciences. 2018. Vol. 10. № 3. pp. 15-23.

12. Han X. Associations between effectiveness of blended learning, student engagement, student learning outcomes and student academic motivation in higher education // Education and Information Technologies. 2025. Vol. 30. № 8. pp. 10535-10565.

13. Kim S.H., Evans T. Interactive tutorials in undergraduate mathematics: investigating the impacts on performance and self-efficacy // Mathematics Education Research Journal. 2026. Vol. 38. № 2. pp. 537-563.

14. Papageorgiou E., Wong J., Liu Q., Khalil M., Cabo A.J. A systematic review on student engagement in undergraduate mathematics: conceptualization, measurement and learning outcomes // Educational Psychology Review. 2025. Vol. 37. № 3.

15. Rach S. Motivational states in an undergraduate mathematics course: relations between facets of individual interest, task values, basic needs and effort // ZDM – Mathematics Education. 2023. Vol. 55. № 2. pp. 461-476.

Методика Нумикон в формировании количественных представлений у дошкольников

Марина Валентиновна Ломаева
Кандидат педагогических наук, доцент
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета
Нижний Тагил, Россия
Lmv.61@mail.ru
ORCID 0000-0002-7905-0670

Анна Владимировна Колесова
Специалист-эксперт
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета
Нижний Тагил, Россия
anneta_kolesova@list.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.08.2026
Принята 15.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 373.24
DOI 10.25726/g9842-9141-8127-m
EDN ITMOSU
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

Одним из базовых принципов построения федеральной образовательной программы дошкольного образования является формирование познавательных интересов и познавательных действий ребёнка в различных видах деятельности. Кроме того, к концу дошкольного возраста ожидается, что ребёнок будет способен применять в жизненных и игровых ситуациях знания о количестве, форме, величине предметов, пространстве и времени, умения считать, измерять, сравнивать, вычислять. Следовательно, усвоение математических представлений, способов математической деятельности необходимо ребенку для познания окружающего мира, для продолжения обучения на следующей ступени образования. Одним из самых сложных для восприятия дошкольниками разделов программы по дошкольной математике является «Количество и счет», поскольку понятие числа имеет высокую степень абстрактности, числа нельзя увидеть, потрогать, их нет в окружающей материальной среде. В связи с тем, что абстрактное мышление начинает формироваться к концу дошкольного детства, необходимо визуализировать математические объекты, в частности, натуральные числа, то есть включать в работу с дошкольниками вещественные модели числа. В статье обоснована возможность применения мультисенсорной методики и наглядных материалов Нумикон в формировании количественных представлений у дошкольников. Их использование обеспечивает наглядно-действенный характер обучения, способствует формированию у детей представлений о числе как количественной характеристике множества, о составе числа, формированию счетных и вычислительных и умений, а также способов установления отношений «больше – меньше – равно».

Ключевые слова

наглядно-действенный характер обучения, формирование представлений о числе, состав числа, счет, сложение, вычитание, сравнение чисел.

Введение

На современном этапе развития дошкольного образования одной из приоритетных задач является обеспечение разностороннего развития ребенка, включающего, в том числе, формирование познавательной активности, интеллектуальных и творческих способностей, а также подготовку к успешному обучению в школе (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации, 2022).

В условиях стремительного развития науки, техники, цифровых технологий возрастает значение математической подготовки детей. Как показывают исследования А.М. Леушиной, Н.И. Непомнящей, А.А. Столяра и др., целенаправленное и научно обоснованное обучение математике в дошкольном возрасте оказывает положительное влияние на общее умственное развитие ребенка, способствует формированию логического мышления, умения анализировать, сравнивать и обобщать.

Особое значение в структуре математического развития дошкольников имеет формирование количественных представлений, включающих представления о натуральном числе как количественной характеристике множества, освоение счета, сравнения множеств по количеству, установления количественных отношений над числами, вычислительные умения. В процессе образовательной деятельности у детей формируются такие качества, как самостоятельность, познавательная активность, целенаправленность действий, а также развиваются волевые усилия и навыки самоконтроля.

В настоящее время особое внимание уделяется внедрению в образовательный процесс эффективных наглядно-практических средств обучения. Это материальные и цифровые инструменты, объединяющие визуализацию и активные действия. Они соединяют чувственное восприятие с моторными навыками, помогая усваивать абстрактные понятия через создание реальных или виртуальных объектов (Савина, 2023). К ним можно отнести модели и макеты числа, геометрических фигур, часов, времен года и т.п., а также раздаточный и счетный материал: блоки Дьенеша, палочки Кюизенера, разнообразные конструкторы.

Одним из таких средств является мультисенсорная обучающая методика и набор наглядных материалов Нумикон, разработанные в Великобритании в 1996-1998 годах для обучения математике дошкольников и младших школьников (Нумикон, 2026). Дидактический материал представляет собой набор форм-шаблонов с отверстиями – моделей натуральных чисел от 1 до 10. Каждая форма отличается по цвету, форме, размеру. Его использование направлено на формирование математических представлений через сенсорный и практический опыт ребенка. Применение методики позволяет обеспечить наглядность, доступность и осознанность усвоения математических знаний, способствует развитию интереса к обучению и повышает его эффективность.

Существенным преимуществом методики Нумикон является реализация визуально-кинестетического подхода. Ребенок «видит» число (его вещественную модель), может совершать с ним действия (составлять картинки, соединять, накладывать и т.п.), что придает обучению игровой характер. Такой подход целесообразен для детей дошкольного возраста, которым сложно воспринимать абстрактные понятия (Инклюзивное образование, 2026).

Несмотря на наличие значительного числа исследований, посвященных проблеме формирования математических представлений у дошкольников, вопросы методического обеспечения использования методики Нумикон в образовательной деятельности остаются недостаточно разработанными. Мы считаем, что методика и набор наглядных материалов Нумикон является средством формирования количественных представлений у дошкольников, поскольку его применение обеспечивает природосообразный для данного возраста наглядно-действенный характер обучения, что способствует формированию у детей представлений о числе как количественной характеристике множества, о составе числа, счетных и вычислительных умений, установлению отношений порядка: «больше – меньше – равно».

Материалы и методы исследования

Формирование представлений о числе как общем свойстве конечных равномощных множеств, количественной характеристике множества – одна из важнейших задач математического развития дошкольников. Ребенку необходимо не просто запомнить название числа, а понять его сущность, осознать связь между числом и определенным количеством предметов. В дидактическом пособии Нумикон каждое число представлено в виде модели, имеющей собственную форму, цвет и строго определенное количество отверстий. Например, число 3 представлено пластиной с тремя отверстиями, число 5 – с пятью. Благодаря этому ребенок визуально и тактильно воспринимает количество, соотносит его с числовым обозначением и постепенно начинает осознавать, что число отражает количественную сторону множества. Причем одной и той же пластине можно поставить в соответствие много различных множеств с одинаковым количеством элементов. Таким образом у детей формируется понятие натурального числа как общего свойства класса конечных равномощных множеств, то есть понимание того, что одним и тем же числом можно обозначить разные множества с одним и тем же количеством элементов.

Работая с формами, дети накладывают их друг на друга, сравнивают, пересчитывают отверстия, подбирают соответствующие карточки с цифрами. Это позволяет сформировать устойчивую связь между цифрой, числом и количеством. Такой способ усвоения особенно важен в дошкольном возрасте, поскольку ведущим типом мышления является наглядно-действенное (Развитие познавательных способностей, 1986).

Л.А. Венгер подчеркивал, что формирование математических представлений наиболее эффективно происходит через практическую деятельность ребенка, когда знания усваиваются не в готовом виде, а через собственное действие (Развитие познавательных способностей, 1986). Именно этот принцип реализуется в методике Нумикон: ребенок осваивает число через манипуляции с предметом – моделью числа. Кроме того, понимание числа как количественной характеристики множества является основой дальнейшего освоения счета, арифметических действий и решения математических задач. Если ребенок осознает сущность числа, то дальнейшее математическое обучение становится более осмысленным, а, значит, и успешным (Белошистая, 2003).

Важной составляющей количественных представлений является умение устанавливать отношения между числами как количественными характеристиками множества: больше, меньше, равно. Освоение данных отношений сопровождается мыслительными операциями сравнения, анализа, обобщения. Методика Нумикон помогает ребенку устанавливать указанные отношения благодаря наглядности и возможности непосредственного сравнения форм. Чем больше число, тем больше форма по размеру и количеству отверстий. Это позволяет детям без затруднений определять количественные различия между числами. Например, сравнивая формы 4 и 6, ребенок видит, что модель числа 6 имеет больше отверстий и занимает больше места в пространстве. Такое восприятие значительно упрощает понимание количественных отношений по сравнению с абстрактным сравнением чисел.

И.А. Пораева и В.А. Позина вслед за Л.А. Венгер подчеркивают, что в дошкольном возрасте сравнение должно строиться, прежде всего, на практических действиях, а не только на словесных объяснениях педагога (Позина, 2022). Использование наглядных материалов позволяет ребенку самостоятельно прийти к пониманию отношений «больше», «меньше», «равно». Кроме того, задания на сравнение способствуют развитию речи: дети учатся правильно формулировать выводы, использовать математические термины, объяснять свои действия. Это усиливает осознанность усвоения знаний и способствует развитию связной речи.

Одной из центральных задач формирования количественных представлений является развитие счетных умений. Ребенок должен научиться считать предметы, устанавливать соответствие между числом и количеством, выделять итоговое число, понимать принцип построения натурального ряда чисел (их последовательность в числовом ряду) и использовать счет в практической деятельности. Использование методики Нумикон позволяет сделать процесс обучения счету осмысленным и доступным. Ребенок не просто механически запоминает последовательность чисел в числовом ряду, он опирается на реальные предметы, которые можно потрогать, сравнить, пересчитать и объединить

(Петерсон, 2025а). Например, при счете ребенок пересчитывает отверстия на форме, выкладывает числовую последовательность, подбирает соответствующие цифры. Такая деятельность позволяет формировать осознанные представления о свойствах множества натуральных чисел и принципах построения натурального ряда чисел, а именно: множество натуральных чисел упорядоченно, наименьшее натуральное число – единица, каждое последующее число больше предыдущего на единицу, каждое предыдущее число меньше следующего на единицу. Л.Г. Петерсон отмечает, что успешное формирование счетных умений возможно только при условии практической направленности обучения, когда ребенок действует самостоятельно, а не только воспринимает объяснение взрослого (Петерсон, 2025б).

Особое значение для дальнейшего освоения математического содержания имеет понимание числовой последовательности, формирование умений порядкового счета, называния чисел в обратном порядке. Нумикон позволяет организовать деятельность детей в игровой форме, что значительно повышает мотивацию детей и снижает уровень утомляемости. Называние чисел в обратном порядке сопровождается выкладыванием соответствующих моделей числа в сторону уменьшения размера и количества отверстий, то есть сопровождается визуализацией убывающей последовательности.

Важной задачей формирования количественных представлений дошкольников является формирование представлений о составе числа, поскольку в дальнейшем обучении выполнению арифметических действий сложения и вычитания используется вычислительный прием, опирающийся на знание состава натурального числа из двух меньших чисел. С помощью форм Нумикона ребенок может наглядно моделировать различные варианты разложения числа на части, самостоятельно подбирать сочетания и проверять результат. Формы можно легко соединять между собой, моделируя различные варианты состава числа. При этом он не просто слышит объяснение взрослого, а наглядно видит и самостоятельно собирает различные комбинации. Такое моделирование способствует развитию аналитико-синтетической деятельности мышления: ребенок учится анализировать состав целого и синтезировать части в единое число. Это особенно важно в дошкольном возрасте, когда абстрактное мышление только начинает формироваться.

А.В. Белошистая отмечает, что понимание состава числа является центральным условием успешного усвоения арифметических действий в начальной школе, поскольку позволяет ребенку осмысленно выполнять сложение и вычитание, а не действовать механически (Белошистая, 2003). Методика Нумикон создает благоприятные условия для формирования вычислительных умений благодаря наглядности, практической направленности и возможности моделирования арифметических действий. Все вычисления ребенок выполняет не абстрактно, а с опорой на реальные формы, что делает процесс обучения понятным и доступным для дошкольников.

Формирование вычислительных умений с помощью наглядных материалов Нумикон осуществляется поэтапно. На первоначальном этапе дети выполняют практические действия с формами: соединяют, накладывают, сравнивают их между собой, пересчитывают отверстия. В процессе таких действий ребенок начинает понимать, что при объединении двух групп предметов количество увеличивается, а при удалении части предметов – уменьшается. Например, соединяя формы 2 и 3, ребенок видит, что вместе они образуют такую же форму, как и форма числа 5, значит, если к 2-м прибавить 3, получится 5 (Кац, 2023). Удаляя затем из полученной конструкции одну из форм (число 3), ребенок замечает, что остается другая форма (число 2). Таким образом, ребенку раскрывается смысл вычитания.

Следующий этап связан с осознанием арифметических действий как операций изменения количества. Дети учатся составлять числовые выражения на сложение и вычитание с помощью форм, подбирать недостающую часть, определять результат действия практическим способом. Например, педагог предлагает ребенку определить, какую форму необходимо добавить к числу 4, чтобы получить 7. Ребенок подбирает форму 3, соединяет элементы и самостоятельно проверяет правильность результата пересчетом отверстий или наложением итоговой формы 7 на соединенные вместе формы 3 и 4. Такую работу можно считать пропедевтической для освоения умений решения уравнений.

Использование Нумикона позволяет ребенку увидеть взаимосвязь между арифметическими действиями. Выполняя практические действия с формами, дошкольники постепенно осознают, что сложение связано с объединением частей в целое, а вычитание – с отделением части от целого. А.В. Белошистая отмечает, что успешное формирование вычислительных умений у дошкольников возможно только при условии опоры на наглядность и практическую деятельность ребенка (Белошистая, 2003). Именно поэтому использование моделей, схем и предметных действий значительно повышает осознанность усвоения арифметических операций.

С целью определения уровня сформированности количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста, выявления имеющихся затруднений обучающихся в области представлений о натуральном числе, умений сравнения чисел, счета, выполнения сложения и вычитания в пределах 10 мы провели исследование в подготовительной к школе группе (6-7 лет) на базе МБДОУ «Детский сад № 22 «Яблонька» комбинированного вида» г. Лесной. В качестве диагностической основы были использованы методические указания И.А. Пораевой и В.А. Позиной (Пораева, 2014), а также подходы А.В. Белошистой (Белошистая, 2003).

Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком в спокойной обстановке, в форме игровых заданий, что соответствовало возрастным особенностям детей и позволяло получить достоверные результаты.

Результаты и обсуждение

На констатирующем этапе исследования мы обнаружили высокий уровень сформированности количественных представлений у 27% респондентов, средний уровень у 53% детей и низкий уровень показали 20% опрошенных.

Дети с высоким уровнем сформированности количественных представлений демонстрируют устойчивые счетные навыки, самостоятельность при выполнении заданий, способность к объяснению своих действий, проявляют познавательную активность в математической деятельности. Дети со средним уровнем, в целом, владеют навыками счета в пределах 10, понимают количественные отношения и умеют соотносить число с количеством предметов, однако испытывают затруднения при выполнении заданий, связанных с составом числа и вычислительными действиями. У детей с низким уровнем выявлены значительные затруднения в овладении счетной деятельностью, слабое понимание числовых отношений, отсутствие сформированности представлений о составе числа, неумение выполнять арифметические действия. Наибольшие затруднения вызвали задания на определение состава числа и выполнение арифметических действий, что свидетельствует о недостаточной сформированности аналитико-синтетических операций мышления и необходимости целенаправленной педагогической работы в данном направлении.

Таким образом, результаты диагностики показали необходимость включения в образовательную деятельность новых дидактических средств, способствующих успешному формированию количественных представлений у дошкольников. В качестве такого средства мы выбрали методику Нумикон и разработали проект по ее использованию на занятиях по математике в подготовительной к школе группе.

Цель проекта: создание условий для формирования количественных представлений у дошкольников с помощью методики Нумикон.

Задачи проекта:

1. Формировать представления о числе как количественной характеристике множества;
2. Развивать навыки счета в пределах 10;
3. Учить устанавливать отношения на множестве чисел «больше – меньше – равно»;
4. Формировать представления о составе числа из единиц и двух меньших чисел;
5. Формировать умения сложения и вычитания в пределах 10.

Участники проекта: дети подготовительной группы, воспитатели, родители.

Ход выполнения проекта следующий.

I. 1-й этап – организационно-деятельностный включает:

– изучение научно-методической литературы, методики работы с дидактическим материалом Нумикон, подбор диагностических методик;
– проведение первичной диагностики;
– оборудование развивающей предметно-пространственной среды;
– подбор дополнительных дидактических материалов;
– консультирование родителей.

II. 2 этап – содержательно-деятельностный:

– характеризуется включением в образовательную деятельность с дошкольниками математических заданий из раздела «Количество и счет» с использованием дидактического материала Нумикон (на организованных занятиях, в индивидуальной работе с детьми, в самостоятельной деятельности детей, в совместной деятельности детей и родителей).

III. 3 этап – рефлексивно-деятельностный включает:
– проведение повторной диагностики;
– анализ результатов проекта;
– оформление методических рекомендаций;
– презентация результатов проекта родителям.

Приведем пример занятий с использованием дидактического материала Нумикон.

I. Тема «Состав числа 5». Цель: формирование представлений о составе числа 5 из двух меньших чисел. Задачи:
1) Формировать умения составлять число 5 из двух меньших чисел на моделях.
2) Развивать мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение и обобщение.

Ход занятия: Педагог показывает форму числа 5: «Сегодня мы узнаем, из каких частей может состоять число 5». Детям предлагается подобрать две формы, которые вместе составят форму числа 5 (2 и 3, 3 и 2, 1 и 4, 4 и 1). Ребенок прикладывает формы друг к другу и проверяет результат наложением или подсчетом отверстий. Затем проводится игра «Сколько спряталось?» Педагог закрывает часть формы и спрашивает: «Если здесь 5 отверстий, а видно только 2, сколько спряталось?». Дети рассуждают и называют ответ.

II. Тема «Вычитание». Цель: формирование умений вычитания чисел пределах 10. Задачи:
1) Формировать представления о смысле действия вычитания (уменьшение количества).
2) Учить выполнять действие вычитания с помощью модели числа.
3) Закреплять представления о составе числа из двух меньших чисел.
4) Развивать мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение и обобщение.

Ход занятия: Предварительная работа – актуализация представлений о составе числа в пределах 10. На столе расположены формы Нумикона. Педагог: «Числу 2 не хватает друга, чтобы получилось 5. Какая форма ему поможет?» Дети подбирают нужную форму и объясняют свой выбор. Педагог: «Сегодня формы Нумикона помогут нам научиться выполнять действие вычитания». «Если от формы числа 5 убрать форму числа 2, какая форма (число) останется?». Дети составляют число 5 из двух форм, затем убирают форму 2 и видят, что осталась форма 3. Педагог подчеркивает: «Было число 5 (5 отверстий), убрали число 2 (2 отверстия), осталось число 3 (три отверстия). Количество отверстий увеличилось или уменьшилось? Если стало меньше, значит выполнили действие вычитания. Вывод: если из числа 5 вычесть число 2, то получится 3. Далее работают с выражениями: 6 − 1, 7 − 2, 8 − 3.

В результате реализации проекта дети старшего дошкольного возраста:
1) имеют представления о числе как количественной характеристике множества;
2) умеют соотносить число с количеством предметов;
3) уверенно считать в пределах 10 количественным и порядковым счетом;
4) сравнивать совокупности на основе счета, формулировать результат сравнения в терминах «больше», «меньше», «равно»;
5) умеют выполнять операции сложения и вычитания в пределах 10;
6) знают состав чисел в пределах 10 из единиц и двух меньших чисел;
7) демонстрируют интерес к математической деятельности;

8) самостоятельно выполняют задания.

Повторная диагностика после реализации проекта показала, что количество детей с высоким уровнем сформированности количественных представлений выросло с 27% до 41%, средний уровень показали 52% детей, а низкий – 7%.

Заключение

Методика Нумикон способствует формированию у старших дошкольников представлений о натуральном числе, принципах построения натурального ряда чисел, формированию умений количественного и порядкового счета, сравнения чисел, выполнения арифметических операций за счет визуализации математических понятий (натуральное число), практического моделирования математических действий (счет, сравнение, вычисления).

Кроме того, работа с Нумиконом способствует развитию мышления, внимания, памяти и способности к самоконтролю. Выполняя вычислительные действия, дети учатся анализировать условие задания, проверять правильность результата, объяснять последовательность своих действий. Это способствует формированию универсальных учебных действий, готовности к школьному обучению.

Список литературы

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики: курс лекций для студентов дошкольных факультетов высших учебных заведений. Москва: Владос, 2003. 400 с.
2. Инклюзивное образование // obrazov.org. 2026.
3. Кац Е.М. Нумикон. Игры и задания с деталями знаменитого конструктора. Москва: Изд-во МЦНМО, 2023. 88 с.
4. Петерсон Л.Г., Кочемасова Е.Е. Игралочка – ступенька к школе. Практический курс математики для дошкольников. Методические рекомендации. Ступень 4 (1–2). Москва: Просвещение, 2025. 320 с.
5. Петерсон Л.Г., Холина Н.П. Раз – ступенька, два – ступенька: математика для детей 5-7 лет. В 2 ч. Ч. 1. Москва: Просвещение, 2025. 64 с.
6. Помораева И.А., Позина В.А. Формирование элементарных математических представлений. 5-6 лет. Конспекты занятий. ФГОС. Москва: Мозаика-Синтез, 2022. 88 с.
7. Помораева И.А., Позина В.А. Формирование элементарных математических представлений: подготовительная к школе группа. Москва: Мозаика-Синтез, 2014. 176 с.
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» // publication.pravo.gov.ru. 2022.
9. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. Под ред. Л.А. Венгера. Москва: Педагогика, 1986. 224 с.
10. Савина Ю.Ю., Ющенко Ю.А., Хотулева О.В. Наглядные и практические методы обучения как средства визуализации в образовательном процессе // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 88-1. С. 291-295.

The Numicon method in the formation of quantitative concepts in preschool children

Marina V. Lomaeva
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) of the Ural State Pedagogical University
Nizhny Tagil, Russia
Lmv.61@mail.ru
ORCID 0000-0002-7905-0670

Anna V. Kolesova
Specialist Expert
Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) of the Ural State Pedagogical University
Nizhny Tagil, Russia
anneta_kolesova@list.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.08.2026
Accepted 15.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 373.24
DOI 10.25726/g9842-9141-8127-m
EDN ITMOSU
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

One of the fundamental principles underlying the federal educational program for preschool education is the development of a child's cognitive interests and cognitive actions across various types of activities. Furthermore, by the end of the preschool period, a child is expected to be able to apply – in real-life and play situations – knowledge regarding the quantity, shape, size, spatial properties, and temporal aspects of objects, as well as skills such as counting, measuring, comparing, and calculating. Consequently, mastering mathematical concepts and methods of mathematical activity is essential for the child to understand the world around them and to continue their education at the next level. One of the most challenging areas of the preschool mathematics curriculum for children to grasp is «Quantity and Counting», as the concept of a number is highly abstract; numbers cannot be seen and do not exist in the surrounding material environment. Given that abstract thinking begins to develop toward the end of the preschool years, it is essential to visualize mathematical objects – the nature of numbers – by incorporating material models of numbers into activities with preschoolers. The article substantiates the feasibility of using the multisensory Numicon method and its visual materials to develop quantitative concepts in preschoolers. Their use ensures an approach to learning based on visual-action-oriented activity and fosters the development of children's understanding of number as a quantitative characteristic of a set and of number composition; it also promotes the acquisition of counting and calculation skills, as well as methods for establishing «greater than», «less than», and «equal to» relationships.

Keywords

visually-active nature of instruction, formation of the concept of number, number composition, counting, addition, subtraction, comparison of numbers.

References

1. Beloshistaya A.V. Formation and development of mathematical abilities of preschool children: issues of theory and practice: a course of lectures for students of preschool faculties of higher educational institutions. Moscow: Vlados, 2003. 400 p.
2. Inclusive education // obrazov.org. 2026.
3. Kats E.M. Numicon. Games and tasks with the parts of the famous construction set. Moscow: Moscow Center for Continuing Mathematical Education Publishing House, 2023. 88 p.
4. Peterson L.G., Kochemasova E.E. Igralochka – a stepping stone to school. A practical course in mathematics for preschoolers. Methodological recommendations. Step 4 (1–2). Moscow: Education, 2025. 320 p.

5. Peterson L.G., Kholina N.P. One – a step, two – a step: mathematics for children aged 5-7. In 2 parts. Part 1. Moscow: Education, 2025. 64 p.
6. Pomorayeva I.A., Pozina V.A. Formation of elementary mathematical concepts. 5–6 years. Lesson plans. FSES. Moscow: Mosaic-Sinthes, 2022. 88 p.
7. Pomoraeva I.A., Pozina V.A. Formation of elementary mathematical concepts: preparatory school group. Moscow: Mosaic-Synthes, 2014. 176 p.
8. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of November 25, 2022 № 1028 «On approval of the federal educational program of preschool education» // publication.pravo.gov.ru. 2026.
9. Development of cognitive abilities in the process of preschool education. Ed. by L.A. Venger. Moscow: Pedagogy, 1986. 224 p.
10. Savina Yu.Yu., Yushchenko Yu.A., Khotuleva O.V. Visual and practical teaching methods as means of visualization in the educational process // Problems of Modern Pedagogical Education. 2023. № 88-1. pp. 291-295.

Содержание цикла занятий «Основы композиции. Передвижники» на уроках изобразительного искусства в системе дополнительного образования детей

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 01.08.2026
Принята 24.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 37.036
DOI 10.25726/u2421-7194-7138-c
EDN IUFIPS
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 содержание цикла занятий «Основы композиции. Передвижники», разработанного для уроков изобразительного искусства в системе дополнительного образования детей. Исходной посылкой выступает наблюдение, что традиционные методы преподавания основ композиции, построенные на механическом повторении заданий и заучивании определений, слабо мотивируют обучающихся 10-13 лет и затрудняют освоение абстрактных понятий – композиционного центра, ритма, равновесия, планов, формата. В качестве педагогического решения предлагается система из пяти занятий, каждое из которых связывает один композиционный прием с творчеством конкретного художника-передвижника: В.Г. Перова, А.К. Саврасова, И.И. Шишкина. Последовательно раскрываются цель, задачи, ход и практические задания каждого занятия, а также требования к художественным материалам, которые рассматриваются как часть учебной задачи, а не как техническая деталь. Особое внимание уделено логике перехода от анализа произведения классической живописи к самостоятельной творческой работе, приемам актуализации знаний, «мостикам» между занятиями и созданию ситуации успеха. Показано, что критерием результативности выступает не фотографическое сходство работы с натурой, а рост осознанности обучающегося и его способность объяснить собственное композиционное решение. Отмечается воспитательный и развивающий потенциал цикла: погружение детей в пространство национальной культуры, развитие эмоционального интеллекта через анализ настроения картины, формирование критического мышления и умения аргументировать свою точку зрения.

Ключевые слова

основы композиции, дополнительное образование детей, изобразительное искусство, передвижники, композиционный центр, ритм, равновесие, планы, методика преподавания, ситуация успеха.

Введение

Современная педагогическая практика показывает, что преподавание основ композиции в системе дополнительного образования детей – одного из ключевых разделов обучения изобразительному искусству – часто сталкивается с серьезными трудностями. Традиционные методы, основанные на механическом повторении заданий или заучивании определений, оказываются

малоэффективными. У обучающегося теряется интерес, пропадает желание пробовать, творить, предлагать свои варианты, а занятия превращаются в скучную обязанность. Подростки в возрасте 10-13 лет с сопротивлением воспринимают абстрактные понятия и правила (Игнатьев, 1961). Им сложно понять, почему композиционный центр должен быть расположен в определенном месте, почему важен ритм и что такое равновесие. Понимая потребность сферы дополнительного образования детей в создании такой системы занятий в изо-студии в условиях Дома детского творчества, где теория и практика взаимодополняют друг друга, а сложные темы по основам композиции объясняются на примере произведения классической живописи, был разработан цикл занятий «Основы композиции. Передвижники» для уроков по изобразительному искусству.

Цель цикла занятий «Основы композиции. Передвижники»: сформировать у учащихся 10-13 лет устойчивое представление об основных законах и приемах композиции через анализ и творческое осмысление произведений художников-передвижников.

Задачи цикла занятий «Основы композиции. Передвижники» познакомить обучающихся в Доме детского творчества с ключевыми понятиями: композиционный центр, ритм, равновесие, планы, формат; научить анализировать известные произведения искусства с композиционной точки зрения; сформировать умение сознательно применять композиционные приемы в собственных творческих работах; воспитывать художественный вкус и интерес к русской классической живописи.

Материалы и методы исследования

Разработанная система занятий опирается на методические принципы, изложенные в трудах Н.Н. Ростовцева и Б.М. Неменского (Ростовцев, 2000; Неменский, 1987). На основе анализа творческого наследия художников передвижников была разработана система из пяти занятий, каждое из которых посвящено определенному композиционному приему и определенному художнику. Занятия рассчитаны на обучающихся 10-13 лет, занимающихся в изостудии второй год. В данной статье мы кратко изложим содержание пяти уроков цикла занятий «Основы композиции. Передвижники».

Результаты и обсуждение

1. Занятие 1: «Что такое композиция? Знакомство с передвижниками». Цель – ввести понятие композиции, познакомить с творчеством передвижников, вызвать интерес к дальнейшему изучению композиции. Ход занятия: преподаватель задает вопрос обучающимся: «Как вы думаете, почему одни рисунки нас интересуют, привлекают внимание, заставляют задуматься, а другие – нет?». Обучающиеся часто отвечают, что о красоте, аккуратности, но быстро приходят к тому, что дело не только в этом. Тогда преподаватель показывает две репродукции: одну – с удачной композицией, другую – с неудачной (специально подготовленный коллаж). Дети видят, что при одинаковых объектах впечатление может быть разным. Так преподаватель подходит к понятию композиции как «строения» рисунка (Волков, 1977). Затем преподаватель рассказывает о передвижниках. Говорит кратко, акцентируя внимание обучающихся на том, что это были художники, которые хотели, чтобы их искусство было понятно обычным людям (Бенуа, 1999; Рогинская, 1989). Показывает репродукции их картин, называет фамилии и имена художников, приводит названия картин.

Практическое задание – это упражнение «Найди композиционную схему». Преподаватель раздает детям репродукции и вырезанные из цветной бумаги геометрические фигуры: треугольники, круги, линии. Задача – «наложить» фигуры на репродукцию так, чтобы выделить основную композиционную схему. Например, для картины «Охотники на привале» – треугольник, для картины «Грачи прилетели» – линию горизонта и ритм вертикалей, для картины «Утро в сосновом лесу» – диагональ. Дети работают в парах, обсуждают варианты, обосновывают свое решение. В конце занятия преподаватель показывает «правильные» варианты, объясняя, почему художник выбрал именно такую схему. Материалы: Репродукции (по одной на пару обучающихся), цветная бумага, ножницы, клей, клеенки.

2. Занятие 2: «Композиционный центр. Учимся у В.Г. Перова». Цель – научить выделять композиционный центр в произведении и сознательно создавать его в собственной работе. Ход занятия.

Преподаватель начинает с повторения: что мы узнали на прошлом занятии? Затем показывает картину В.Г. Перова «Охотники на привале». Дает время рассмотреть, затем задает вопросы: «Кто здесь главный? Как вы это поняли? Как художник показал, что он главный?» Дети отвечают, что на главного персонажа смотрят все другие, что он жестикулирует, что у него светлая одежда. Преподаватель подводит их к понятию «композиционный центр» и способам его выделения: расположение в центре, контраст света и тени, направляющие взгляды. Затем показывает другие картины В.Г. Перова, например, «Тройку», – и предлагает детям самим найти композиционный центр. Это упражнение продвигается быстрее, так как главный принцип в построении композиции уже разобран и понят обучающимися.

Практическое задание: «Расскажи историю». Детям нужно нарисовать сцену из жизни (например, «В школьной столовой», «На перемене», «День рождения») с 2-4 персонажами. Главное условие: в рисунке должен быть ясно выделен композиционный центр. Перед началом работы преподаватель просит сделать маленький эскиз (примерно 5×7 см), на котором схематично обозначить, где будут располагаться фигуры и где будет расположен композиционный центр. В процессе работы преподаватель подходит к каждому обучающемуся помогает, советует. Если видит, что кто-то забыл про композиционный центр, напоминает, советует, предлагает варианты. В конце занятия – преподаватель инициирует просмотр и обсуждение: предлагает обучающимся самим оценить работы товарищей: «Найди композиционный центр в этом рисунке. Как автор его выделил?». Материалы: Репродукция «Охотники на привале», бумага А4, простые карандаши, ластики, цветные карандаши или фломастеры.

3. Занятие 3: «Ритм и настроение. Лирика А.К. Саврасова». Цель – познакомить с понятием ритма в композиции, научить использовать ритм для передачи настроения. Ход занятия. Преподаватель начинает с того, что просит обучающихся закрыть глаза и представить весну. Предлагает рассказать то, что они слышат? Капель, крик грачей, шум талой воды? Какие цвета видят? Далее преподаватель показывает «Грачей» А.К. Саврасова. Спрашивает: «О чем вы думаете, глядя на эту картину?» Обучающиеся отвечают: о весне, о радости, о легкой грусти о птицах, которые прилетают именно весной. Затем преподаватель объясняет, что А.К. Саврасов передал настроение не только с помощью цвета, но и с помощью ритма. Ритм – это композиционный прием, основанный на повторении или чередовании частей, элементов, деталей. В природе ритм можно встретить повсюду: волны, листья на ветке, шаги, пульс, дыхание. Преподаватель дает задание: посчитать березы на картине. Их девять. Но они не стоят как солдаты – они наклонены, расстояние между ними разное. Преподаватель рисует на доске два ряда берез: один – с одинаковыми интервалами и строго вертикально, другой – с разными интервалами и наклонами. Далее преподаватель задает вопросы: «Какой ряд берез вам кажется живым, а какой – скучным?». Обучающиеся безошибочно выбирают второй. Преподаватель продолжает: «Теперь наблюдаем за гнездами. Они тоже расположены несимметрично, на разной высоте. И облака на небе повторяют этот беспокойный, «весенний» ритм. Ритм помогает передать порывистость и непредсказуемость весны.

Практическое задание: «Пейзаж-настроение». Дети делят лист пополам и создают два пейзажа: «Радостный летний день» и «Тихий осенний вечер». Задача – передать настроение с помощью ритма и цвета. Преподаватель подсказывает: в «радостном» дне ритм может быть активным, прерывистым, а в «тихом» – спокойным, плавным. Цвета соответственно: яркие, теплые и приглушенные, холодные. В конце занятия преподаватель предлагает обсудить, что у обучающихся получилось, как ритм помог передать настроение рисунка. Материалы: Репродукция картины «Грачи прилетели», бумага А4, гуашь, кисти, баночки с водой.

4. Занятие 4: «Планы и равновесие. И.И. Шишкин». Цель – научить делить пространство на планы и добиваться равновесия в композиции. Ход занятия. Преподаватель начинает с того, что показывает детям репродукцию «Утро в сосновом лесу» И.И. Шишкина. Спрашивает: «Кажется ли вам, что этот лес настоящий? Почему?» Дети говорят о деталях, о тумане, о свете. Затем объясняет, что иллюзия глубины создается с помощью планов. Показывает на картине: вот передний план (стволы, мох, медвежата), вот средний (дальние деревья), вот задний (стена леса в тумане). Объясняет, что на переднем плане все прорисовано четко, контрастно, а дальние планы теряют четкость, светлеют (воздушная перспектива). Преподаватель задает вопрос: «Если бы медвежат не было, куда бы

«перевесила» картина?» Дети понимают, что темная стена леса справа была бы слишком тяжелой. Медвежата утяжеляют левую сторону. Упражнение на равновесие: на доске преподаватель рисует квадрат и несколько черных и белых фигур разного размера. Дети выходят и «уравновешивают» композицию, располагая фигуры так, чтобы не было ощущения, что одна сторона утяжеляет другую.

Практическое задание: «Лесной пейзаж». Преподаватель предлагает нарисовать лес, обязательно с тремя планами. Перед началом работы сделать карандашный эскиз, где схематично обозначить, что будет на первом, втором и третьем планах, а также проверить, уравновешена ли композиция. Преподаватель просит использовать не только карандаш, но и краски или пастель, чтобы поработать с воздушной перспективой: дальние планы делать более светлыми и размытыми. Материалы: Репродукция «Утро в сосновом лесу», бумага А3, простые карандаши, ластики, гуашь или пастель.

5. Занятие 5: «Итоговая работа. Создаем свою картину в стиле передвижников». Цель – закрепить изученные композиционные приемы, создать самостоятельную работу. Ход занятия. Преподаватель начинает с повторения: что такое композиционный центр, ритм, равновесие, планы? Дети отвечают, показывают на примерах.

Практическое задание: каждый обучающийся создает свою картину на свободную тему, но с условием использовать не менее трех изученных композиционных приемов. Темы могут быть разными: «Прогулка в парке», «На даче», «Лесная сказка», «Мои друзья» – или любая другая по выбору. Перед началом работы преподаватель предлагает сделать эскиз, на котором будет обозначена композиционная схема. Этот эскиз проверяется, преподавателем, даются рекомендации. Только после этого обучающиеся приступают к чистовой работе. В процессе рисования преподаватель консультирует, помогает, но старается не вмешиваться слишком активно – работа должна быть самостоятельной. В конце занятия организуется выставка. Каждый обучающийся показывает свою работу, рассказывает, какие композиционные приемы он использовал и почему. Преподаватель ведет обсуждение, у кого что и с какими приемами получилось, отмечает удачные находки, решения. Материалы: Бумага формата А3, любые художественные материалы по выбору ребенка (карандаши, фломастеры, гуашь, акварель, пастель).

Предложенный план – это каркас, базовая структура, план, т.к. само занятие создается в диалоге с группой обучающихся. Как отмечает Н.М. Сокольникова (Сокольникова, 1996), в основе обучения композиции должен лежать принцип от простого к сложному. Важно не просто механически «пройти» тему, а дать детям почувствовать себя исследователями. Например, на занятии по творчеству В.Г. Перова можно задать вопрос: «А если мы мысленно поменяем этих охотников местами, изменится ли рассказ? Станет ли он более скучным или, наоборот, смешным?». Это заставляет задуматься о связи расположения фигур и смысла. На занятии по ритму у А.К. Саврасова полезно не только рисовать, но и использовать движение: предложить детям встать и изобразить «строй» каменных колонн (монотонный ритм), а затем – «стаю грачей на ветках» (живой, прерывистый ритм), чтобы прочувствовать разницу телом.

Ключевая идея всего цикла – создание ситуации успеха (Бакушинский, 2009). Даже если у обучающегося не получается сложный пейзаж с тремя планами, преподаватель может отметить, как здорово ему удалось передать ритм веток или найти необычный цвет для неба. Критерием успешности здесь является не фотографическое сходство, а рост осознанности: ребенок начинает задумываться почему он располагает объекты именно так, и может объяснить свой выбор (Мухина, 1981).

Предложенный тематический план из пяти занятий – не догма, а карта возможных маршрутов (Савельева, 2018). Опыт показывает, что группы детей сильно отличаются друг от друга. В одной группе могут преобладать эмоциональные, подвижные дети, которых больше увлечет драматургия В.Г. Перова и экспрессивные задания (Кирьянова, 2008). В другой – созерцательные, внимательные к деталям натуры, им будет ближе скрупулезность И.И. Шишкина и лирика А.К. Саврасова. Задача преподавателя – почувствовать эту общую «тональность» группы и, не отступая от цели, скорректировать акценты и форму подачи.

На итоговом занятии можно устроить не просто просмотр работ, а мини-выставку с короткими рассказами авторов о том, какой композиционный прием стал для них главным открытием и как они его использовали. Это формирует рефлексию и завершает образовательный цикл, выводя его на уровень осмысленного опыта.

Также важно предусмотреть «мостики» между занятиями. В начале каждого нового урока полезно не просто вспомнить прошлую тему, а связать ее с новой через сравнение: «На прошлом занятии мы видели, как художник В.Г. Перов с помощью взглядов героев ведет глаз зрителей по картине. А сегодня посмотрим, как А.К. Саврасов делает то же самое, но с помощью линий деревьев и дорог». Это помогает ребенку видеть не разрозненные приемы, а целостную систему выразительных средств.

Важной составляющей системы занятий является работа с разными художественными материалами, которая напрямую влияет на композиционное решение (Жемчугова, 2006). Дети должны на практике ощутить, как материал диктует свои условия по композиции:

1. работа гуашью или акрилом позволяет делать смелые, плоскостные решения, крупные цветовые пятна, что хорошо для упражнений на равновесие масс и изучение контрастов;
2. акварель с ее текучестью и прозрачностью идеально подходит для занятий, посвященных А.К. Саврасову, – для передачи воздушности, плановости, тонких тональных переходов;
3. графитные карандаши или уголь незаменимы при изучении тонального контраста, ритма линий, построения формы штрихом. Анализируя четкий рисунок И.И. Шишкина, логично затем пробовать свои силы в графическом пейзаже, где главное – не цвет, а соотношение темного и светлого.

Поэтому в описании практических заданий стоит специально оговаривать, что выбор материала – не случайность, а часть учебной задачи. На занятии по ритму можно специально дать пастель, чтобы легко и быстро класть ритмичные мазки. А на занятии по детализации у И.И. Шишкина – предложить тонкие линеры или перо.

Кроме того, в систему обучения необходимо заложить элементы повторения и актуализации знаний. Это может быть простая игра (Кирьянова, 2024): вывесить три репродукции (В.Г. Перов, А.К. Саврасов, И.И. Шишкин) и попросить обучающихся быстро назвать, какой композиционный прием в каждой из них является главным, или какое настроение она создает и за счет каких средств. Такая пятиминутная разминка перед занятием держит в активной памяти весь пройденный материал и помогает выстраивать целостную картину.

Заключение

Подводя итог, можно сделать следующие выводы. Цикл занятий «Основы композиции. Передвижники»:

1. позволяет научить обучающихся изобразительному искусству главному – композиции. В типовых программах существует упор на рисунок и живопись, а умение связать объекты в сюжет (самое сложное в обучении) часто упускается, игнорируется или не тренируется;
2. позволяют через сюжет многофигурной сцены картины понять основы композиции и ее основные законы;
3. дают возможность показать готовые работающие схемы, благодаря чему часть обучающиеся перестают бояться пустого листа. Анализ картин В.Г. Перова, А.К. Саврасова, И.И. Шишкина, даёт конкретные примеры композиционных приёмов: ритм, центр, диагональ, взаимодействие фигур;
4. предлагают преподавателю систему обучения основам композиции через осмысленность: не просто «красиво расположить», а подчинить композицию основной идее и настроению картины.

Эффективность данной методики, в узкопредметном смысле, – это усвоение обучающимися законов композиции, но она имеет и широкий, воспитательный и развивающий потенциал, т.к. происходит естественное и ненасильственное погружение детей в пространство национальной культуры, развитие эмоционального интеллекта через анализ настроения в картинах, формирование

критического мышления и необходимость аргументировать свою точку зрения и выбор о художественном решении.

Список литературы

1. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. Москва: Карапуз, 2009. 304 с.
2. Бенуа А.Н. История русской живописи в XIX веке. Сост., вступ. ст. и коммент. В.М. Володарского. Москва: Республика, 1999. 448 с.
3. Волков Н.Н. Композиция в живописи. Москва: Искусство, 1977. 263 с.
4. Жемчугова П.П. Изобразительное искусство. Санкт-Петербург: Литера, 2006. 128 с.
5. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. Москва: Учпедгиз, 1961. 223 с.
6. Кирьянова О.А. Педагогические условия подготовки будущих режиссеров к деятельности в социально-культурной сфере: автореф. дис. … канд. пед. наук. Иркутск, 2008. 19 с.
7. Кирьянова О.А., Немцева А.В. Приемы игрового обучения в образовательном пространстве вуза // Педагогический научный журнал. 2024. Т. 7. № 4. С. 90-95.
8. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. Москва: Педагогика, 1981. 240 с.
9. Неменский Б.М. Мудрость красоты. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1987. 255 с.
10. Рогинская Ф.С. Товарищество передвижных художественных выставок. Москва: Искусство, 1989. 429 с.
11. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Агар, 2000. 256 с.
12. Савельева О.П. Современные подходы к активизации художественно-творческой деятельности обучающихся // Философия образования. 2018. № 4 (77). С. 165-174.
13. Сокольникова Н.М. Основы композиции. Обнинск: Титул, 1996. 80 с.

The content of the lesson cycle «Fundamentals of composition. The Peredvizhniki» in fine arts classes in the system of supplementary education for children

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 01.08.2026
Accepted 24.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 37.036
DOI 10.25726/u2421-7194-7138-c
EDN IUFIPS
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article presents the content of the lesson cycle «Fundamentals of composition. The Peredvizhniki» designed for fine arts classes in the system of supplementary education for children. The initial premise is the observation that traditional methods of teaching the fundamentals of composition, based on the mechanical repetition of exercises and the memorisation of definitions, provide weak motivation for learners aged 10-13 and make it difficult for them to master abstract concepts such as the compositional centre, rhythm, balance, planes and format. As a pedagogical solution, a system of five lessons is proposed, each of which links one compositional device to the work of a particular Peredvizhnik artist: V.G. Perov, A.K. Savrasov and I.I. Shishkin. The aim, objectives, course and practical assignments of each lesson are described consistently, as well as the requirements for artistic materials, which are treated as part of the learning task rather than as a technical detail. Particular attention is paid to the logic of the transition from the analysis of a work of classical painting to independent creative work, to techniques for reactivating prior knowledge, to the «bridges» between lessons and to the creation of a situation of success. It is shown that the criterion of effectiveness is not the photographic likeness of the work, but the growth of the learner's awareness and the ability to explain their own compositional decision. The educational and developmental potential of the cycle is noted: immersion of children in the space of national culture, the development of emotional intelligence through the analysis of the mood of a painting, and the formation of critical thinking and the ability to argue one's point of view.

Keywords

fundamentals of composition, supplementary education for children, fine arts, the Peredvizhniki, compositional centre, rhythm, balance, planes, teaching methods, situation of success.

References

1. Bakushinsky A.V. Artistic creativity and education. Moscow: Karapuz, 2009. 304 p.
2. Benois A.N. The history of Russian painting in the 19th century. Comp., an introd. art. and comment. by V.M. Volodarsky. Moscow: Republic, 1999. 448 p.
3. Brutova M.A., Makarova M.N. Pedagogy of supplementary education. Arkhangelsk: M.V. Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, 2014. 218 p.
4. Volkov N.N. Composition in painting. Moscow: Art, 1977. 263 p.
5. Zhemchugova P.P. Fine arts. St. Petersburg: Litera, 2006. 128 p.
6. Ignatiev E.I. Psychology of children's fine art activity. Moscow: Uchpedgiz, 1961. 223 p.
7. Kiryanova O.A. Pedagogical conditions for preparing future directors for work in the socio-cultural sphere: diss. … cand. of pedagog. 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. Mukhina V.S. The fine art activity of a child as a form of assimilation of social experience. Moscow: Pedagogy, 1981. 240 p.
10. Nemensky B.M. The wisdom of beauty. 2nd ed. Moscow: Education, 1987. 255 p.
11. Roginskaya F.S. The Association of Itinerant Art Exhibitions. Moscow: Art, 1989. 429 p.
12. Rostovtsev N.N. Methods of teaching fine arts at school. 3rd ed., rev. and add. Moscow: Agar, 2000. 256 p.
13. Savelyeva O.P. Modern approaches to enhancing students' artistic and creative activities // Philosophy of Education. 2018. № 4 (77). pp. 165-174.
14. Sokolnikova N.M. Fundamentals of composition. Obninsk: Title, 1996. 80 p.

Английский язык в педагогическом образовании: анализ учебников

Кира Константиновна Остапенко
Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора колледжа
Петербургский педагогический колледж им. Н.А. Некрасова
Санкт-Петербург, Россия
ostapenkokk@mail.ru
ORCID 0009-0006-8866-6713

Виктория Акоповна Погосян
Кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой Раннего обучения иностранным языкам
Институт детства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
pogosian@mail.ru
ORCID 0000-0002-6328-4675

Поступила в редакцию 09.08.2026
Принята 16.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 372.881.111.1
DOI 10.25726/h8730-9152-0073-w
EDN JALLOP
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 представлен сравнительный анализ учебников по английскому языку, предназначенных для обучающихся педагогического и психолого-педагогического профиля на уровнях среднего профессионального и высшего образования. Актуальность исследования определяется необходимостью оценки учебно-методической обеспеченности программ профессиональной подготовки будущих педагогов специализированной учебной литературой. Цель статьи заключается в выявлении количественных и качественных характеристик учебников и учебных пособий, адресованных указанным категориям обучающихся. Эмпирическую базу исследования составили учебные издания российских издательств, содержащие прямое указание на педагогическую либо психолого-педагогическую направленность, отобранные по библиографическим описаниям и аннотациям. В работе использованы методы количественного подсчета, сопоставительного анализа и содержательной интерпретации. Установлено, что корпус учебников для высшего профессионального педагогического образования (далее – ВО) количественно превосходит корпус изданий для среднего профессионального педагогического образования (далее – СПО). Показано, что вузовские учебники отличаются более точной адресацией, большей вариативностью профилей подготовки и более выраженной представленностью электронных форматов. Учебники для СПО, напротив, характеризуются меньшим числом наименований и более ограниченной профессиональной специализацией. Полученные результаты свидетельствуют о неравномерности учебно-методического обеспечения разных уровней педагогического образования. Сделан вывод о необходимости расширения корпуса учебников по английскому языку для педагогических колледжей с учетом задач профессионально ориентированного обучения. Материалы исследования могут быть использованы при разработке новых учебных изданий и совершенствовании преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности (английский язык)».

Ключевые слова

английский язык, педагогическое образование, среднее профессиональное образование, высшее образование, учебник, учебно-методическое обеспечение, профессионально ориентированное обучение.

Введение

В современных условиях профессиональной подготовки будущих педагогов владение английским языком приобретает отчетливо выраженный прикладной характер. Для обучающихся педагогического и психолого-педагогического профиля иностранный язык выступает не только как общеобразовательная дисциплина, но и как средство освоения профессиональной терминологии, академического чтения и письма, межкультурного взаимодействия и коммуникации в образовательной среде. Исследователи отмечают, что содержание профессионально ориентированного обучения иностранному языку определяется сферой будущей деятельности обучающихся и должно соотноситься с профессиональным контекстом подготовки (Миков, 2014; Габдуллина, 2020). В педагогическом вузе иноязычная подготовка рассматривается также как средство формирования универсальных компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности (Воеводская, 2022).

В этой связи особую значимость приобретает учебно-методическое обеспечение дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности (английский язык)» на разных уровнях профессионального образования. В методике преподавания иностранных языков учебник традиционно рассматривается как одно из основных средств обучения, отражающее цели, содержание и способы организации образовательного процесса (Панкратова, 2010). Современные подходы к теории учебника позволяют рассматривать его не только как носитель учебной информации, но и как средство организации познавательной деятельности обучающихся, выполняющее информирующую, обучающую, организующую и управляющую функции (Семенюченко, 2021). Соответственно, степень обеспеченности образовательных программ профильными учебниками может выступать значимым показателем качества учебно-методического сопровождения профессиональной подготовки.

Сопоставление учебников по английскому языку для СПО и ВО представляет самостоятельный научный интерес. Для системы СПО профессиональная направленность языкового обучения обладает особой методической ценностью, поскольку предполагает связь предметно-тематического содержания курса с будущим образовательным и профессиональным маршрутом обучающихся, а также использование интегрированного подхода к отбору материала (Белоусов, 2023). В высшей школе развитие иноязычного образования происходит в условиях цифровизации, что отражается как на формах представления учебных материалов, так и на расширении доступа к электронным образовательным ресурсам (Усманов, 2024). Поэтому сравнение учебников для СПО и ВО позволяет выявить не только количественные различия, но и особенности профильной адресации, формата распространения и степени профессиональной специализации.

При этом в научной литературе преобладают либо общие исследования профессионально ориентированного обучения иностранному языку, либо частные методические работы, посвященные преподаванию в вузе и системе СПО. Сравнительный анализ корпуса учебников для педагогического образования на двух уровнях подготовки представлен существенно слабее (Миков, 2014; Габдуллина, 2020; Белоусов, 2023). Это позволяет говорить о наличии исследовательского пробела, значимого как для теории учебно-методического обеспечения, так и для практики профессиональной подготовки будущих педагогов.

Цель статьи состоит в выявлении количественных и качественных характеристик учебников и учебных пособий по английскому языку, адресованных обучающимся педагогического и психолого-педагогического профилей на уровнях СПО и ВО.

Степень и характер обеспеченности программ подготовки будущих педагогов профильными учебниками по английскому языку могут рассматриваться не только как методическая, но и как управленческая проблема, связанная с управлением качеством педагогического образования. Для администраций образовательных организаций и органов управления образованием данные о состоянии

корпуса учебников выступают основанием для принятия решений в области комплектования библиотечных фондов, разработки учебных планов и мониторинга качества профессиональной подготовки будущих педагогов.

Материалы и методы исследования

Отбор учебных изданий осуществлялся в несколько этапов. На первом этапе был проведен поиск по электронным каталогам крупных российских издательств учебной литературы. Затем анализировались описания учебников в электронных каталогах учебной литературы и открытых онлайн-витринах издательств. Временные рамки поиска были заданы с учетом актуальности используемых учебников для современного образовательного процесса: в выборку включались издания, выпущенные, условно, в период с 2010 по 2026 годы.

Исследование имеет ряд ограничений, связанных с доступностью библиографических данных. В анализ не включались учебные материалы, распространяемые исключительно в локальных корпоративных системах образовательных организаций, а также издания, по которым отсутствовали полные описания или невозможно было достоверно установить уровень образования, профиль подготовки или формат распространения. Кроме того, сравнение проводилось по доступным на момент исследования источникам, что не исключает наличия других специализированных учебников, не представленных в анализируемых каталогах. Эти обстоятельства необходимо учитывать при интерпретации результатов как отражающих значимую тенденцию, но не исчерпывающих весь массив учебно-методической литературы по английскому языку для педагогического образования.

Таким образом, эмпирическую базу исследования составили учебники по английскому языку российских издательств, адресованные обучающимся педагогического и психолого-педагогического профиля на уровнях СПО и ВО. В качестве основного критерия включения рассматривалось наличие в названии, подзаголовке или аннотации прямого указания на педагогическую либо психолого-педагогическую направленность подготовки, а также на уровень образования, для которого предназначено издание.

В выборку включались учебники и учебные пособия, соответствующие следующим условиям: ориентация на дисциплину «Иностранный язык в профессиональной деятельности (английский язык)»; адресация обучающимся СПО и ВО; наличие профессиональной направленности, связанной с педагогическим образованием; доступность библиографических сведений, позволяющих идентифицировать издание и определить его целевую аудиторию. Из анализа исключались пособия общего языкового профиля, не содержащие указания на связь с педагогической подготовкой, а также издания, по которым невозможно было достоверно установить образовательный уровень или профиль адресата.

Единицей анализа выступало отдельное учебное издание. Сопоставление проводилось по следующим параметрам: уровень образования, число выявленных изданий, профиль адресата, год выпуска, издательская принадлежность, формат распространения и степень выраженности профессиональной специализации. В работе использовались методы количественного подсчета, сравнительного анализа и содержательной интерпретации. Такой подход позволил рассматривать учебники не только как совокупность библиографических единиц, но и как индикатор состояния учебно-методического обеспечения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности (английский язык)» в системе педагогического образования.

Результаты и обсуждение

В результате отбора были сформированы две группы учебных изданий. В первую вошли учебники, адресованные обучающимся СПО (Ахренова, 2025; Логинова, 2023), во вторую – издания, предназначенные для студентов высшей школы (Вавилова, 2010; Крупченко, 2026; Мичугина, 2026; Погосян, 2015; Степанова, 2012). Для систематизации результатов отбора и сопоставления основных характеристик изданий по библиографическим описаниям и аннотациям составлена таблица 1.

Таблица 1. Учебники по английскому языку для педагогического образования, включенные в анализ.

№	Автор(ы)	Название	Год	Уровень образования	Профиль адресата	Издательство	Формат	Краткая характеристика
1	Н.А. Ахренова, Е.П. Дубровина, Ю.С. Черняков а	Английский язык для педагогических классов и педагогических специальностей СПО	2025 г.	СПО	Педагогические специальности	Просвещение	электронный / печатный	Учебник адресован обучающимся педагогических специальностей СПО и отражает профильную направленность подготовки
2	О.В. Логинова	Английский язык для педагогических специальностей. СПО. Учебник	2023 / 2024 гг.	СПО	Педагогические специальности	КноРус	предположительно печатный / возможен электронный	Издание ориентировано на СПО и подчеркивает связь курса английского языка с педагогическим профилем
3	М.Г. Вавилова	Учебник английского языка для 1 курса педагогических вузов	2010 г.	ВО	Педагогические вузы	Высшая школа	печатный	Учебник для студентов педагогических вузов, отражающий более ранний этап развития данного сегмента литературы
4	А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов, Е.В. Прилипко	Английский язык для педагогов: Academic English (B2): учебник для вузов	2026 г.	ВО	Педагогическое образование	Юрайт	электронный / печатный	Профильное вузовское издание, ориентированное на более высокий уровень владения языком и академическую коммуникацию
5	С.В. Мичугина	Английский язык для педагогов (A2): учебник для вузов	2026 г.	ВО	Педагогическое образование	Юрайт	электронный / печатный	Учебник для вузов с четкой адресацией будущим педагогам, ориентированный на начальный или базовый уровень
6	В.А. Погосян, Т. Васильев	Английский язык для педагогов:	2015 г.	ВО	Педагогическое образование	Питер	печатный	Учебное пособие педагогического профиля, которое может

№	Автор(ы)	Название	Год	Уровень образования	Профиль адресата	Издательство	Формат	Краткая характеристика
	а, И.В. Вронская, М.Г. Мацибора, К.К. Остапенко	учебное пособие						использоваться как вспомогательный материал в вузовской подготовке
7	С.Н. Степанова, С.И. Хафизова, Т.А. Гревцева	Английский язык для направления «Педагогическое образование»: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования	2012 г.	ВО	Педагогическое образование	Академия	печатный	Издание с четкой адресацией по направлению подготовки, отражающее профильную дифференциацию вузовского сегмента

Проведенный анализ показал, что учебники по английскому языку для ВО количественно преобладают над учебниками, предназначенными для системы СПО. В исследуемой выборке было выявлено два издания, адресованные обучающимся СПО (Ахренова, 2025; Логинова, 2023), и пять изданий, предназначенных для студентов высшей школы (Вавилова, 2010; Крупченко, 2026; Мичугина, 2026; Погосян, 2015; Степанова, 2012). Соотношение между двумя корпусами составило 2,5:1 в пользу вузовского сегмента.

Установленная диспропорция позволяет говорить о неравномерной представленности учебной литературы по английскому языку на разных уровнях педагогического образования. Более значительное число учебников для высшей школы может свидетельствовать о более высокой степени разработанности данного сегмента учебно-методического обеспечения, а также о более устойчивом спросе на профильные языковые издания для вузов. Ограниченное число выявленных учебников для СПО, напротив, указывает на меньшую вариативность материалов, доступных педагогическим колледжам.

Количественное различие представляет значение не только как формальный показатель. При более широком корпусе вузовских изданий преподаватель получает больше возможностей для выбора учебника с учетом уровня владения языком, образовательной программы и задач курса. Для системы СПО такая вариативность выражена слабее, что потенциально ограничивает дифференциацию учебного процесса и адаптацию курса к конкретному профилю подготовки.

Качественный анализ показал, что различия между учебниками для СПО и ВО обусловлены не только их числом, но и характером профильной адресации. Учебники для высшей школы, как правило, точнее обозначают круг адресатов и чаще непосредственно ориентированы на студентов педагогических направлений подготовки. В ряде случаев профиль адресата сформулирован достаточно конкретно, что

позволяет рассматривать такие издания как средства профессионально ориентированного обучения, учитывающие специфику будущей педагогической деятельности.

Учебники для СПО также соотнесены с педагогическим профилем, однако их корпус менее разнообразен и в меньшей степени дифференцирован по типам подготовки. Это дает основания предполагать, что в сегменте среднего профессионального образования учебно-методическое обеспечение английского языка пока формируется более ограниченно и в меньшей степени ориентировано на вариативность образовательных маршрутов.

Существенные различия выявлены и в формате распространения учебных изданий. В группе учебников для ВО заметна представленность изданий, ориентированных на современные электронные образовательные платформы, в частности материалов, выпускаемых издательствами, активно работающими в цифровой среде (Крупченко, 2026; Мичугина, 2026). Это позволяет говорить о более высокой включенности вузовского сегмента в процессы цифровизации образовательного пространства. Для учебников СПО, напротив, более характерен традиционный печатный формат (Ахренова, 2025; Логинова, 2023). Подобная ситуация может быть связана как с особенностями издательской политики, так и с практикой комплектования учебных фондов в организациях СПО.

Различия проявляются и в хронологической структуре сопоставляемых корпусов. Учебники для ВО представлены изданиями разных лет – от более ранних до современных, что свидетельствует о более продолжительной и устойчивой традиции разработки профильной учебной литературы для вузов. В сегменте СПО выявленные издания относятся преимущественно к более узкому временному периоду. Это может указывать на то, что специализированный рынок учебников по английскому языку для педагогических специальностей СПО пока находится на стадии менее устойчивого формирования.

Отдельного внимания заслуживает степень выраженности профессиональной специализации. Вузовские учебники чаще ориентированы не просто на изучение английского языка, а на его освоение в контексте будущей педагогической деятельности, что проявляется уже на уровне заглавий и аннотаций (Мичугина, 2026; Погосян, 2015; Степанова, 2012). Учебники для СПО также указывают на связь с педагогическими специальностями (Ахренова, 2025; Логинова, 2023), однако в целом демонстрируют более ограниченный спектр профессиональной дифференциации. Это различие имеет методическое значение, поскольку именно точность профильной адресации влияет на отбор лексики, тематического содержания и типов коммуникативных заданий.

Полученные данные позволяют сделать вывод о неравномерности учебно-методического обеспечения дисциплины «Английский язык» в системе педагогического образования на уровнях СПО и ВО. Количественное преобладание вузовских учебников в сочетании с более высокой степенью их профильной дифференциации свидетельствует о том, что сегмент учебной литературы для высшей школы разработан более полно. Иными словами, студенты вузов в большей степени обеспечены специализированными изданиями, учитывающими уровень подготовки, профессиональный контекст и современные форматы доступа к учебному материалу.

Для системы СПО выявленная ситуация представляется более проблемной. Ограниченный корпус учебников и меньшая вариативность профильной адресации могут затруднять построение курса английского языка как дисциплины, ориентированной на будущую профессиональную деятельность обучающихся. Между тем именно на уровне среднего профессионального образования закладываются основы профессиональной языковой подготовки, от которых во многом зависит успешность дальнейшего обучения и профессиональной коммуникации.

Одним из возможных объяснений выявленной асимметрии является более развитая традиция подготовки профильной учебной литературы по иностранным языкам для высшей школы. Дополнительным фактором может выступать активная цифровизация вузовского образования, способствующая расширению числа электронных учебников и повышению их доступности (Усманов, 2024). Вместе с тем результаты исследования не позволяют утверждать, что выявленная картина полностью исчерпывает весь рынок учебных изданий, поскольку анализ был ограничен доступными библиографическими описаниями и аннотациями. По этой причине сделанные выводы следует

рассматривать как отражение отчетливо выраженной тенденции, а не как окончательную количественную характеристику всего массива учебной литературы.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в том, что его результаты могут служить инструментом для принятия обоснованных управленческих решений в сфере учебно-методического обеспечения педагогического образования. Сопоставление перечней учебников для СПО и ВО предоставляет администрациям образовательных организаций, заведующим кафедрами и методическим службам диагностический материал для оценки достаточности и вариативности профильной учебной литературы, а также для планомерного расширения и обновления фонда учебников по английскому языку. Использование выявленных тенденций при проектировании и корректировке образовательных программ позволяет целенаправленно усиливать профессиональную направленность языковой подготовки будущих педагогов и, тем самым, повышать качество их профессиональной подготовки в целом.

Заключение

Проведенное исследование показало, что учебники по английскому языку для ВО количественно преобладают над аналогичными изданиями для СПО. Установлено, что учебная литература для вузов отличается более высокой степенью профильной адресации, большей вариативностью профильной подготовки и более заметной представленностью электронных форматов. Учебники для СПО, напротив, характеризуются меньшей численностью и более ограниченной специализацией.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о неравномерности учебно-методического обеспечения разных уровней педагогического образования, что может отражаться на построении системы непрерывного педагогического образования. Такая ситуация свидетельствует о необходимости расширения корпуса учебников по английскому языку для педагогических колледжей с учетом профессиональной специфики подготовки будущих педагогов.

Перспективу дальнейших исследований составляет расширение выборки учебных изданий, а также анализ их внутренней структуры, включая типологию заданий, состав профессионально ориентированной лексики, тематическую организацию материала и степень соответствия задачам профессиональной подготовки обучающихся, а также создание и апробация нового учебника по английскому языку для педагогических колледжей с учетом профессиональной специфики подготовки будущих педагогов.

Список литературы

1. Ахренова Н.А., Дубровина Е.П., Чернякова Ю.С. Английский язык для педагогических классов и педагогических специальностей СПО. Москва: Просвещение, 2025. 176 с.
2. Белоусов А.С. Специфика профориентационного обучения иностранному языку на основе интегрированного подхода в системе среднего профессионального образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 134-142.
3. Вавилова М.Г. Учебник английского языка для 1 курса педагогических вузов. Москва: Высшая школа, 2010. 671 с.
4. Воеводская Е.А. Подкасты как средство развития универсальных компетенций у студентов педагогического вуза на занятиях по иностранному языку // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28. № 2. С. 153-157.
5. Габдуллина А.Ш. Принципы профессионально-ориентированного иноязычного обучения на базе продуктивного подхода в неязыковых вузах // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2020. № 6. С. 16-27.
6. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н., Прилипко Е.В. Английский язык для педагогов: Academic English (B2): учебник для вузов. Под общ. ред. А.К. Крупченко. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2025. 227 с.

7. Логинова О.В. Английский язык для педагогических специальностей. СПО. Учебник. Москва: КноРус, 2023. 262 с.
8. Миков В.Ю. Корреляция вариативного и инвариантного компонента содержания профессионально ориентированного обучения иностранному языку // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 126-130.
9. Мичугина С.В. Английский язык для педагогов (A2): учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2025. 170 с.
10. Панкратова Е.А. Проблема учебника для неязыковых вузов в методике преподавания иностранных языков // Lingua Mobilis. 2010. № 4 (23). С. 120-127.
11. Погосян В.А., Васильева Т., Вронская И., Мацибора М., Остапенко К. Английский язык для педагогов: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2015. 256 с.
12. Семенюченко Н.В. Функции учебника иностранного языка как методологическая проблема // Современное педагогическое образование. 2021. № 3. С. 125-131.
13. Степанова С.Н., Хафизова С.И., Гревцева Т.А. Английский язык для направления «Педагогическое образование»: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. Под ред. С.Н. Степановой. 3-е изд., испр. Москва: Академия, 2014. 224 с.
14. Усманов Т.И., Исраилова Л.Ю. Методические аспекты преподавания иностранных языков в высшей школе в условиях цифровизации образования // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14. № 4-1. С. 123-133.

English in teacher education: an analysis of English language textbooks

Kira K. Ostapenko
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Director of the College
Nekrasov Saint Petersburg Pedagogical College
Saint Petersburg, Russia
ostapenkokk@mail.ru
ORCID 0009-0006-8866-6713

Victoria A. Pogosian
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Early Foreign Language Education
Institute of Childhood, Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
pogosian@mail.ru
ORCID 0000-0002-6328-4675

Received 09.08.2026
Accepted 16.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 372.881.111.1
DOI 10.25726/h8730-9152-0073-w
EDN JALLOP
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 comparative analysis of English language textbooks intended for students in pedagogical and psychological-pedagogical fields at the levels of secondary vocational and higher education. The relevance of the study is determined by the need to assess the extent to which professional training programs for future teachers are provided with specialized language learning materials. The purpose of the article is to identify the quantitative and qualitative characteristics of textbooks addressed to these categories of learners. The empirical basis of the study includes textbooks published by Russian publishing houses and selected on the basis of bibliographic descriptions and annotations containing a direct indication of pedagogical or psychological-pedagogical orientation. The research employs methods of quantitative counting, comparative analysis, and content-based interpretation. It has been established that the corpus of textbooks for higher education quantitatively exceeds the corpus of editions intended for secondary vocational education. It has also been shown that university-level textbooks are characterized by more precise audience targeting, greater variability of training profiles, and a stronger presence of digital formats. Textbooks for secondary vocational education, by contrast, are marked by a smaller number of titles and a more limited degree of professional specialization. The obtained results indicate an uneven level of instructional support across different levels of pedagogical education. The article concludes that there is a need to expand and update the corpus of English language textbooks for pedagogical colleges with due regard to the objectives of professionally oriented learning. The findings of the study may be used in the development of new educational publications and in improving the course «Foreign Language in Professional Activity».

Keywords

English language, pedagogical education, secondary vocational education, higher education, textbook, instructional support, professionally oriented learning.

References

1. Akhrenova N.A., Dubrovina E.P., Chernyakova Yu.S. English for pedagogical classes and pedagogical specialties of secondary vocational education. Moscow: Education, 2025. 176 p.
2. Belousov A.S. Specific features of career-oriented foreign language teaching based on an integrated approach in the system of secondary vocational education // Tambov University Review. Series: Humanities. 2023. Vol. 28. № 1. pp. 134-142.
3. Vavilova M.G. English textbook for the first year of pedagogical universities. Moscow: Higher School, 2010. 671 p.
4. Voevodskaya E.A. Podcasts as a means of developing universal competencies among students of a pedagogical university in foreign language classes // Kostroma State University Bulletin. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2022. Vol. 28. № 2. pp. 153-157.
5. Gabdullina A.Sh. Principles of professionally oriented foreign language teaching based on a productive approach in non-linguistic universities // Concept: Scientific and Methodological Electronic Journal. 2020. № 6. pp. 16-27.
6. Krupchenko A.K., Kuznetsov A.N., Prilipko E.V. English for teachers: Academic English (B2): textbook for universities. Ed. by A.K. Krupchenko. 2nd ed., rev. and enl. Moscow: Yurait, 2025. 227 p.
7. Loginova O.V. English for pedagogical specialties. Secondary vocational education: a textbook. Moscow: Knorus, 2023. 262 p.
8. Mikov V.Yu. Correlation of the variable and invariant components of the content of professionally oriented foreign language teaching // Pedagogical Education in Russia. 2014. № 6. pp. 126-130.
9. Michugina S.V. English for teachers (A2): textbook for universities. Moscow: Yurait, 2025. 170 p.
10. Pankratova E.A. The textbook problem for non-linguistic universities in foreign language teaching methodology // Lingua Mobilis. 2010. № 4 (23). pp. 120-127.
11. Pogosian V.A., Vasilieva T., Vronskaya I., Matsibora M., Ostapenko K. English for teachers: a study guide. Saint Petersburg: Peter, 2015. 256 p.

12. Semenyuchenko N.V. Functions of a foreign language textbook as a methodological problem // Modern Pedagogical Education. 2021. № 3. pp. 125-131.

13. Stepanova S.N., Khafizova S.I., Grevtseva T.A. English for the field of «Pedagogical Education»: textbook for students of higher professional education institutions. Ed. by S.N. Stepanova. 3rd ed., rev. Moscow: Academy, 2014. 224 p.

14. Usmanov T.I., Israilova L.Yu. Methodological aspects of teaching foreign languages in higher education in the context of digitalization of education // Education Management: Theory and Practice. 2024. Vol. 14. № 4-1. pp. 123-133.

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Автоматизация методического обеспечения образовательных программ на основе цифрового образовательного конструктора

Юлия Владимировна Шацких
Кандидат технических наук, доцент, начальник отдела Методического обеспечения и управления и качеством образования
Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт» (НИУ «МЭИ»)
Москва, Россия
shatskih_jv@mail.ru
ORCID 0000-0003-1539-317X

Поступила в редакцию 14.08.2026
Принята 19.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.14
DOI 10.25726/e4837-9756-5112-p
EDN JCEFOB
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается проблема автоматизации методического обеспечения образовательных программ с использованием цифрового образовательного конструктора. Актуальность исследования обусловлена необходимостью оптимизации процесса разработки учебно-методической документации в современных условиях цифровизации образования. В статье анализируются существующие подходы к автоматизации методического обеспечения и предлагается модель внедрения цифрового конструктора, позволяющую существенно повысить эффективность разработки образовательных программ. Особое внимание уделяется вопросам стандартизации документации, сокращения временных затрат на её создание и обеспечения соответствия нормативным требованиям. В работе раскрываются преимущества автоматизированной системы, включающие унификацию методических материалов, минимизацию ошибок при формировании рабочих программ дисциплин, обеспечение целостности методического наполнения и повышение прозрачности процесса разработки документации. В качестве примера практической реализации рассматривается информационная система «Электронный МЭИ», обеспечивающая разработку, согласование и хранение учебно-методической документации на основе методического банка дисциплины. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения предложенной модели для совершенствования методического обеспечения образовательных организаций. Внедрение цифрового конструктора способствует созданию единой базы учебно-методических материалов и обеспечивает удобный доступ к документации для всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова

методическое обеспечение, образовательная программа, учебно-методическая документация, качество учебно-методической документации, образовательный конструктор, автоматизация образовательного процесса, рабочая программа дисциплины.

Введение

Внутренняя система оценки качества образования (ВСОКО) включает в себя оценку качества образовательных результатов, оценку качества образовательного процесса и оценку условий реализации образовательного процесса.

Качество учебно-методической документации (УМД) является одним из основных элементов качества образования, поскольку она определяет содержание, структуру и организацию образовательного процесса. Учебно-методические комплексы, рабочие программы дисциплин, фонды оценочных средств и методические рекомендации формируют единое образовательное пространство, обеспечивая прозрачность требований к обучающимся и соответствие программ федеральным государственным образовательным стандартам. Чем выше качество документации, тем точнее реализуются образовательные цели, тем эффективнее осуществляется контроль результатов обучения и тем более предсказуемым становится итог образовательного процесса.

Документация напрямую влияет на подготовку конкурентоспособных выпускников, их профессиональные и надпрофессиональные навыки. Качественная УМД обеспечивает единые требования для всех преподавателей, снижает риск ошибок и разночтений при разработке и актуализации материалов, ускоряет обучение новых сотрудников и повышает общую эффективность учебно-методической работы вуза. В условиях цифровизации и автоматизации УМД становится базой для создания электронных образовательных ресурсов, интеграции с системами дистанционного обучения и обеспечения непрерывного мониторинга качества образования, что делает её критически важным элементом ВСОКО.

Образовательный процесс в вузе регламентирован локально-нормативными актами Министерства науки и высшего образования (Минобрнауки России) и внутренними локально-нормативными актами университета. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) по направлениям подготовки, приказы Минобрнауки России обуславливают обязательное наличие учебно-методической документации по основным образовательным программам: учебный план, календарный график, рабочие программы дисциплин (РПД), рабочие программы практик (РПП), программы ГИА, фонды оценочных средств и методические материалы. Этот комплект документов должен быть разработан по каждой образовательной программе. Распорядительные акты Рособрнадзора требуют размещения всей учебно-методической документации по образовательным программа на сайте образовательной организации. Таким образом каждый вуз должен своевременно готовить несколько тысяч документов и размещать их на своем сайте и постоянно актуализировать. Иными словами, подготовка учебно-методической документации является весьма ресурсозатратным делом, требующим усилий всего преподавательского коллектива. Очевидно, что такую работу необходимо автоматизировать.

Цель исследования заключается в обосновании модели автоматизации методического обеспечения образовательных программ с использованием цифрового образовательного конструктора, направленной на создание единой среды для управления методическим обеспечением образовательного процесса с возможностью оперативного обновления и масштабирования.

Материалы и методы исследования

В основу работы положен теоретический анализ научных публикаций, изучение нормативно-правовых документов (ФГОС, локальные акты вузов), сравнительный анализ существующих систем автоматизированной разработки УМД.

В числе основных методов – эмпирический подход, предполагающий наблюдение за работой педагогов и методистов при ручном составлении документации и при использовании конструктора; интервьюирование участников образовательного процесса (преподаватели, методисты, руководители программ) для выявления «болевых точек» в текущем процессе и оценки удобства инструмента; экспертная оценка (мнение специалистов по учебно-методической работе о функциональности конструктора).

Также использовался практико-ориентированный метод – анализ реальных кейсов внедрения подобных решений в образовательных организациях. Проводилось изучение функционала существующих систем и конструкторов. Например, УМКА, модуль «Рабочие программы дисциплин» в комплексе «Планы», «1С: Университет»). Определялись функции, которые решают основные задачи методического обеспечения: автогенерация документов, интеграция с учебными планами, контроль соответствия стандартам, управление версиями и т.д.

Результаты и обсуждение

Крупные университеты, реализующие несколько сотен образовательных программ и постоянно разрабатывающие новые образовательные программы, используют для разработки учебно-методической документации специализированные программные средства такие как «1С:Университет ПРОФ» (Ильин, 2020), «Программа учебно-методической документации УМКА» (Щербаков, 2019), модуль «Рабочие программы дисциплин программного комплекса Plany» (Аракелян, 2021), ТАНДЕМ.Университет (Терешкина, 2024). Крупные вузы самостоятельно разрабатывают программные комплексы для создания учебно-методической документации (Мирошниченко, 2019; Широбокова, 2016).

Составление учебного плана является наиболее ответственным этапом разработки учебно-методической документации, поскольку именно он определяет структуру всего образовательного процесса, распределение нагрузки между дисциплинами и последовательность их изучения. От корректности составления учебного плана зависит не только успешность реализации образовательной программы, но и эффективность всего образовательного процесса в целом. В нём отражается логика формирования компетенций, взаимосвязь дисциплин, распределение часов по семестрам и курсам, что требует тщательного планирования и согласования всех элементов (Булгаков, 2022). Любая ошибка на этапе разработки учебного плана может привести к серьёзным последствиям: нарушению целостности образовательной программы, неэффективному использованию ресурсов, проблемам с формированием компетенций у обучающихся. Поэтому данный этап требует особого внимания, профессионального подхода и глубокого понимания как образовательных стандартов, так и специфики конкретной образовательной программы. Разработку учебного плана доверяют наиболее опытным специалистам – методистам и руководителям образовательной программы. Большинство вузов для разработки учебного плана используют специализированные программы.

Разработка рабочих программ дисциплин/практик представляет собой наиболее сложную задачу и сложность разработки РПД двоякая. С одной стороны, для одной образовательной программы нужно разработать в среднем 55-60 РПД. Если в вузе несколько сотен образовательных программ, то количество РПД измеряется тысячами документов. С другой стороны, РПД разрабатываются разными преподавателями, с разным методическим опытом, разным видением структуры документа и разным отношением к методической работе в целом. Поэтому именно в РПД/РПП выявляется наибольшее количество ошибок.

Авторы С.М. Щербаков и К.Х. Калугян проанализировали основные ошибки, которые характерны для различных видов методических документов (Щербаков, 2020). В частности, для рабочих программ дисциплин выделено 26 типов ошибок: содержательные и обеспечивающие. Содержательные ошибки в основном заключаются в несоответствие знаний, умений, навыков целям и задачам дисциплины. К обеспечивающим ошибкам относится отсутствие или некорректное указание литературы, программного обеспечения, справочно-информационных систем, необходимых для изучения дисциплины. Кроме того, при разработке РПД зачастую имеют место формальные ошибки: неверно указано название дисциплины, образовательная программа, форма контроля и т.п. Очевидно, что проверка, исправление, а иногда и переработка РПД, требует существенных затрат труда и времени (Авдеева, 2024). Поэтому, говоря об автоматизации подготовки УМД, в первую очередь нужно уделить внимание автоматизации разработки РПД.

При описании функционала вышеуказанных программных комплексов их создатели акцентируют внимание на том, что основная цель разработки автоматизации разработки учебно-методической документации – это исключение формальных ошибок при формировании документа (Мамонтова, 2019).

Конечно, на титульном листе РПД/РПП должно быть правильно указаны название дисциплины или практики, количество зачетных единиц, форма промежуточной аттестации, количество часов и т.п. Немаловажно в тексте РПД/РПП правильно написать компетенцию и индикатор, которые формируются в данной дисциплине или практике. Очевидно, что данная информация должна передаваться из автоматизированного модуля разработки учебного плана (Сиваков, 2021). Качество оформления всего документа с обязательным заполнением всех необходимых разделов тоже можно обеспечить при автоматизированной подготовке РПД/РПП (Говоров, 2021). Сравнительный анализ программных средств автоматизированной подготовки учебно-методической документации представлен в работе И.И. Мирошниченко (Мирошниченко, 2019). В основном существующие программные средства подготовки УМД отличаются именно алгоритмом взаимодействия модуля разработки РПД/РПП с модулем учебного плана, возможностью формирования единой базы документации по всему вузу, формирования дополнительных документов на основе созданных РПД/РПП, таких как аннотация, лист контрольных мероприятий, фонд оценочных средств и пр. (Савельева, 2019).

Важной функцией программ автоматизированного формирования учебно-методической документации является проверка полноты заполнения всех разделов в шаблоне РПД/РПП, формирование по каждому учебному плану или образовательной программе списка дисциплин, по которым не разработана учебно-методическая документация (Рудинский, 2020).

Также стоит сказать, что не менее трудоёмок процесс подписания всей УМД электронной подписью и размещение комплекта документов по образовательной программе на портале. Если делать эту процедуру «вручную», то также появится большое количество ошибок, которые трудно отследить. Поэтому размещение УМД на сайте необходимо осуществлять исключительно автоматизированным способом, что позволяет: минимизировать человеческий фактор, обеспечить соблюдение всех регламентов, гарантировать целостность и безопасность данных, автоматически формировать необходимые отчёты.

Тем не менее предлагаемые средства автоматизированной подготовки документов решают в основном только одну задачу – правильное оформление документа, содержание документа при этом никак методические не регламентируется.

Есть и другой подход к формированию учебно-методической документации – использование образовательного конструктора (Shatskikh, 2024). Образовательный конструктор обеспечивает слияние содержательной информации по образовательному процессу и подготовленного цифрового шаблона документа с заданной структурой, форматированием и маршрутами действий.

Под образовательным конструктором подразумевается технологический прием подготовки документации, который основывается на использовании методического банка по дисциплине (практике). Банк дисциплины структурирован, заполнение каждого поля обязательно. Структура банка определяются локально-нормативными актами университета, которые описывают содержание учебно-методической документации.

Структура образовательного конструкта показана на рисунке 1. Ключевой составляющей при настройке образовательного конструктора методических документов является выделение редко изменяемой информации в отдельный раздел, который выполняет функцию сохранения и называется «Банк». При этом переменными являются части документов, связанные с практической реализацией дисциплины (количество часов по типам занятий, ресурсное обеспечение).

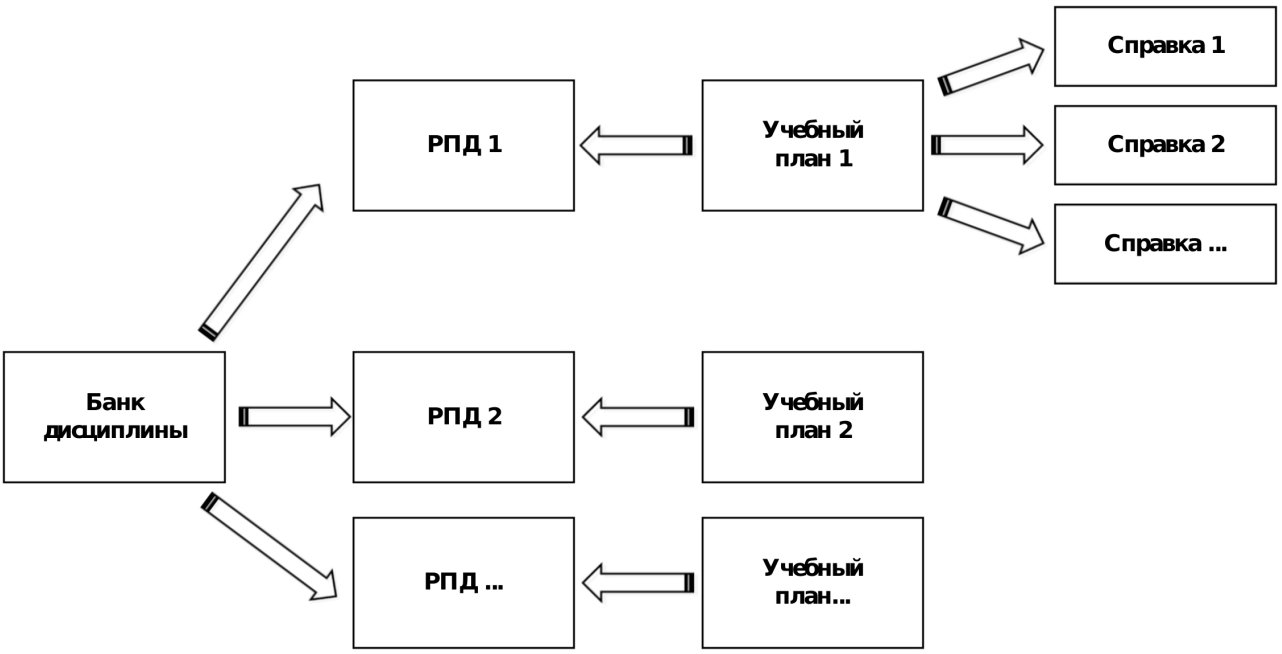


Рисунок 1. Структурная схема образовательного конструкта

Задача банка максимально структурировать всю информацию по дисциплине, так, чтобы в дальнейшем исключить ошибки при формировании РПД/РПП. Вся информация вносится в специальные поля, заполнение которых автоматически контролируется.

В банке дисциплины указываются цели и задачи изучения дисциплины, описываются результаты освоения дисциплины, хранится информация о содержании дисциплины: приводится структура лекционного курса, разбиение его на разделы и темы, излагается краткое содержание каждой темы, приводится перечень и содержание практических и лабораторных занятий. Также в банке дисциплины подробно описываются мероприятия текущего контроля: указывает форма проведения текущего контроля, приводятся примеры заданий контрольных работ, расчетных заданий, темы эссе и рефератов, обязательно указывается система оценивания каждого мероприятия текущего контроля. В банке дисциплины описывается форма проведения промежуточной аттестации: зачет или экзамен, устный или письменный, приводится пример билета, перечень вопросов к экзамену, пример практических заданий для экзамена, обязательно указывается система оценивания ответа студента. Здесь можно задать минимальное количество вопросов и заданий. Кроме того, можно ввести вопросы и задания для проверки остаточных знаний по дисциплине. Поля ввода вопросов и заданий позволяют ввести не только текстовые формулировки, но и добавить формулы и графический материал. Часть указанных полей имеют возможность предзаполнения.

Особенно нужно отметить, что банк дисциплины сам по себе не является учебно-методической документацией, он является внутренним электронным документом и не подлежит передаче в другие информационные системы и публикации на сайте университета. По сути, это электронный кабинет преподавателя, в котором он разрабатывает методическую базу по дисциплине.

На основе банка формируется рабочая программа дисциплины, в которой показано как в рамках данной дисциплины формируются компетенции (Полянский, 2018). Рабочая программа дисциплины/практики создается для конкретного учебного план, из которого в оболочку рабочей программы переносится информация о трудоемкости дисциплины, количестве часов на каждый вид работы, компетенции, которые формируются в данной дисциплине, и их индикаторы. Именно здесь создается таблица соответствия результатов освоения дисциплины, разделов и тем дисциплины, в которых эти результаты формируются, и мероприятий текущего контроля, в которых проверяется сформированность указанных результатов (табл. 1). В этой же оболочке формируется таблица мероприятий текущего контроля, которая передается в электронную образовательную среду (табл. 2).

При формировании БРС структуры важно соблюсти последовательность выполнения контрольных мероприятий. Они должны отражать последовательность изучения дисциплины.

Таблица 1. Соответствие разделов дисциплины и формируемых в них компетенций (пример)

Запланированные результаты обучения по дисциплине	Коды индикаторов	Номер раздела дисциплины					Оценочное средство (тип и наименование)
		1	2	3	…	N	
Знать:							
перенос теплоты в жидких и газообразных телах, законы сохранения и превращения энергии, законы и основные физико-математические модели процессов переноса теплоты и массы применительно к процессам передачи и трансформации теплоты	ИД-З$_{ОПК-4}$			+			Тестирование/Тест № 5 «Конвективный теплообмен»
терминологию тепломассообмена, физический смысл и размерности основных величин, используемых в тепломассообмене	ИД-З$_{ОПК-4}$	+					Тестирование/Тест № 1 «Введение в тепломассообмен» «Введение в ТМО»
…							
Уметь:							
проводить теплотехнические эксперименты с целью изучения процессов переноса теплоты в энергетических и теплотехнологических установках	ИД-З$_{ОПК-4}$		+				Лабораторная работа/Защита лабораторных работ № 1-4
…							

Таблица 2. Пример балльно-рейтинговой структуры дисциплины

Номер раздела	Раздел дисциплины	Индекс КМ:	КМ-1	КМ-2	КМ-3	КМ-4
		Неделя КМ:	4	8	12	15
1	Принципы тепломассобмена					
1.1	Основные понятия тепломасообмена		+			
1.2	Математическое описание тепломассообмена		+			
2	Теплопроводность					
2.1	Одномерные стационарные задачи теплопроводности			+		
2.2	Одномерные линейные нестационарные задачи теплопроводности			+		
3	Конвективный теплообмен					
3.1	Введение в конвективный теплообмен				+	
3.2	Внешняя задача конвективного теплообмена				+	
3.3	Конвективная теплоотдача при течении жидкости в трубах (каналах)				+	

4	Теплоотдача при фазовых превращениях теплоносителя				
4.1	Теплообмен при кипении				+
4.2	Теплообмен при конденсации				+
Вес КМ (%)		10	30	30	30

Неотъемлемой частью содержания дисциплины является ее ресурсное обеспечение. Информационная среда, в которой создается учебно-методическая документация, интегрирована с базой данных электронной библиотеки, в ней приведен перечень лицензируемого и свободно распространяемого программного обеспечения, которым располагает университет, перечень библиотечных систем, к которым имеют доступ студенты университета. При формировании рабочей программы дисциплины обязательно выбирается ресурсное обеспечение, необходимое для освоения дисциплины (Хуснутдинов, 2017). Причем этот выбор можно регламентировать. Например, указать обязательное поле ввода как для печатных изданий, так и для электронных изданий.

Такой подход к созданию учебно-методической документации позволяет обеспечить не только единство оформления всех документов по всем образовательным программам, но и максимально систематизировать и регламентировать их содержание. Один банк дисциплины позволяет создать несколько РПД для различных учебных планов.

Опыт внедрения образовательного конструкта показал его сильные стороны. Одним из примеров реализации образовательного конструктора может служить информационная система Электронный МЭИ (Свидетельство о регистрации объекта интеллектуальной собственности «Информационной системы "Электронный МЭИ" № 21-926, выдано 15 апреля 2021 года). Информационной системы «Электронный МЭИ» предназначена для разработки, формирования, согласования и хранения учебно-методической документации по образовательной деятельности в университете. Электронный МЭИ обеспечивает управление информацией о методическом обеспечении образовательной деятельности и обеспечивает формирование на основе технологии конструирования компонентов образовательных программ.

Конструирование достигается за счет использование шаблона документов и систематизированной базы данных, в которую вносятся разделы информации тематического характера. Разделение информации на части позволяет перегруппировывать ее и создавать новые документы по запросам студентов, мониторинговых систем, работодателей и других заинтересованных сторон.

Блок «Учебный план» включает сведения о последовательности изучения дисциплин, трудоемкость дисциплин, показывает какие дисциплины формируют те или иные компетенции. Также указываются структурные подразделения университете (кафедры) которые отвечают за проведение той или иной дисциплины.

Блок «Банк дисциплин» строго структурирован, что обеспечивает выполнение единых требований к содержанию учебно-методической документации. Очевидно, что такая структура банка дисциплины позволяет легко провести его проверку. Например, если все обязательные поля на странице не заполнены, то информационная среда не позволяет перейти на следующую страницу.

Информация из «Банка» передаётся в блок «Рабочая программа дисциплины», в котором показано как в рамках данной дисциплины формируются компетенции (см. рис. 2). Сведения о трудоемкости и компетенции передаются в блок «Рабочие программы дисциплин» из блока «Учебный план» На основе разработанной «Рабочей программы дисциплины» формируются фонды оценочных средств и текстовая версия рабочей программы дисциплины. Также функционирует блок «Рабочая программа практики».

Технология образовательного конструктора позволяет дисциплины группировать в тематические модули и вставлять единым блоком в учебные планы различных образовательных программ. Например, дисциплины социально-гуманитарного профиля для образовательных программ технических направлений одинаковы. Чтобы не разрабатывать и не тиражировать РПД для каждой образовательной программы отдельно, можно дисциплины социально-гуманитарного профиля объединить в один

тематический модуль, и использовать его в учебных планах. По такому же принципу можно разработать модуль второй квалификации (Вишняков, 2024). Это существенно упрощает разработку учебных планов.

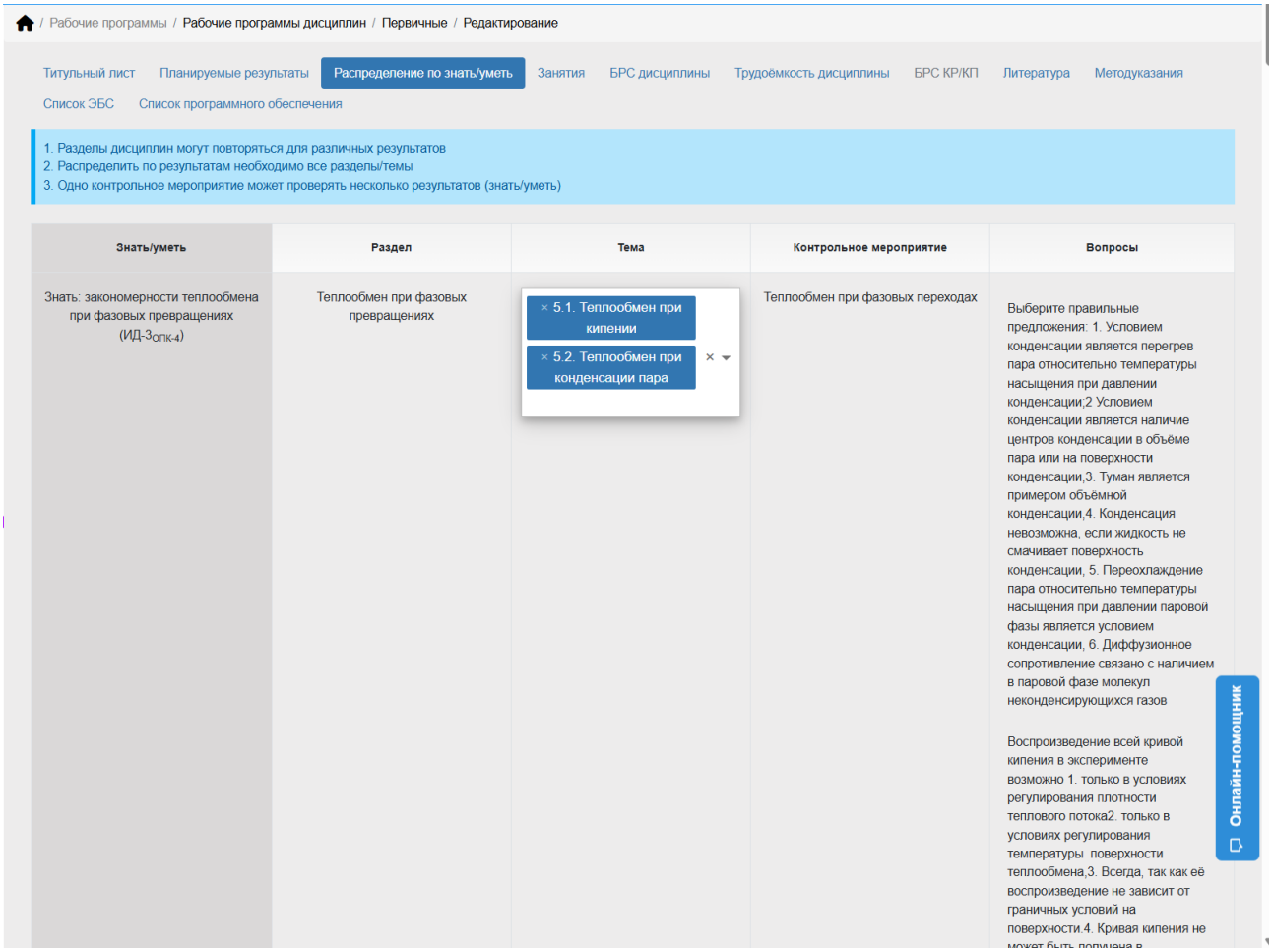


Рисунок 2. Меню соотнесения содержания дисциплины с результатами обучения

Электронный МЭИ позволяет проверить полноту комплекта рабочих программ дисциплин, входящих в учебный план, полноту разработки методической документации по образовательной программе (рис. 3). Также на основе разработанных РПД и учебных планов можно сформировать аннотации дисциплин и практик, кадровые справки и т.д.

Существенно упрощает процесс разработки документов и проверки их правильности внутренняя система индикации формальных и обеспечивающих ошибок. Документ с ошибками не может быть согласован и подписан электронной подписью.

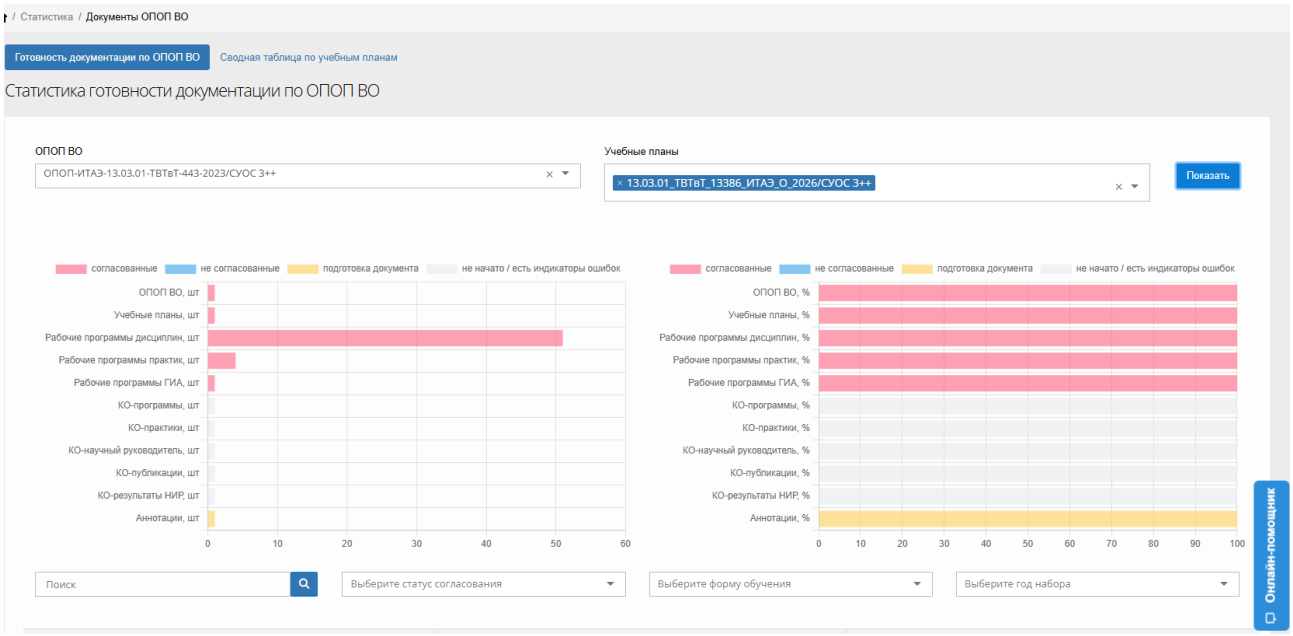


Рисунок 3. Статистика данных по документам в структуре образовательной программы

Технология образовательного конструктора позволяет снизить затраты на времени на подготовку материалов. Однако стоит отметить, что внедрение автоматизированной системы подготовки УМД изначально вызывала негативную реакцию со стороны преподавателей. Здесь можно выделить несколько причин. Во-первых, недостаточно высокий уровень компьютерной грамотности части преподавателей и нежелание осваивать новую информационную систему (Князева, 2023; Михайлова, 2023). Во-вторых, не всех устраивает «прозрачность» и «проверяемость» содержания РПД со стороны учебного управления. И в-третьих, ранее разработанные методические документы не встраивались в четкую структура «Банка» и «Рабочей программы дисциплины», многим преподавателям пришлось существенно переработать и дополнить ранее разработанные РПД и РПП. Тем не менее именно четкая структура документов и автоматическое формирование их печатной версии существенно снизило количество содержательных ошибок и полностью исключило формальные и обеспечивающие ошибки. Кроме того, в систему автоматизированной разработки УМД в перспективе можно добавить ИИ модуль, который проверит содержательную часть УМД.

Необходимо отметить, что внедрение автоматизированных систем разработки УМД на первом этапе связано с внесением информации в систему, что требует затрат временных и человеческих ресурсов. Этот феномен существенно тормозит внедрение цифровых технологий в университетах и на практике представляет собой сложный процесс адаптации профессорско-преподавательского состава. Реальная результативность перехода на автоматизированную систему разработки УМД начинает появляется через 3-4 года, когда накопленный опыт и заполненная информационная база позволяет легко и быстро проектировать новые образовательные программы.

Заключение

Проведенное исследование наглядно демонстрирует значительный потенциал повышения качества учебно-методической документации при внедрении автоматизированной системы на базе образовательного конструктора. Внедрение такого решения позволяет существенно оптимизировать процесс создания и управления УМД, обеспечивая при этом высокий уровень стандартизации и соответствия нормативным требованиям.

Автоматизированная система обеспечивает комплексный подход к формированию УМД, что проявляется в существенном сокращении временных затрат на разработку документации, минимизации ошибок при формировании учебных планов и РПД/РПП, а также в обеспечении целостности и актуальности методического наполнения. Важным аспектом является автоматический контроль

соответствия документов установленным стандартам, что значительно повышает качество конечного продукта.

Практическая значимость исследования заключается в том, что внедрение образовательного конструктора способствует упрощению процесса согласования и утверждения документов, повышению прозрачности методического сопровождения образовательных программ и созданию условий для постоянного совершенствования качества образовательных материалов. Единая база учебно-методических разработок обеспечивает удобный доступ ко всем материалам для участников образовательного процесса.

Таким образом, автоматизированная система на основе образовательного конструктора представляет собой эффективный инструмент модернизации методической работы в образовательных организациях. Дальнейшее развитие подобных систем открывает новые перспективы для оптимизации методического обеспечения образовательного процесса и повышения его качества в целом.

Список литературы

1. Авдеева Н.В. Экспертиза рабочих программ дисциплин в вузе как один из показателей качества образования // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 6 (109). С. 159-162.
2. Аракелян М.А., Гончар М.В. Автоматизация формирования учебно-методической документации как средство оптимизации обеспечивающих процессов в вузе // Этнодиалоги. 2021. № 3-4 (65-66). С. 224-234.
3. Булгаков О.М., Черненко А.А., Ладыга А.И. Построение тематических планов учебных дисциплин с укрупненными тематическими блоками // Вестник КРУ МВД России. 2022. № 4 (58). С. 157-162.
4. Вишняков С.В., Рогалев А.Н., Шиндина Т.А. Проектирование основных профессиональных образовательных программ высшего образования нескольких квалификаций // Открытое образование. 2024. Т. 28. № 1. С. 44-53.
5. Говоров А.И., Бабаянц К.П., Говорова М.М., Деркунская С., Чернышева А.В., Коряков С.А., Артамонова В. Алгоритмы экспертизы и верификации рабочих программ дисциплин для использования в информационных системах // Вестник АГТУ. Серия: Управление, вычислительная техника и информатика. 2021. № 3. С. 143-156.
6. Ильин В.А., Правосудов Р.Н. Технология автоматизации подготовки образовательных программ вуза в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ // Информатика и образование. 2020. № 3. С. 5-10.
7. Князева Н.В., Михайлова И.П., Усманова Н.В. Цифровые компетенции преподавателей высшей школы: преодоление барьеров и адаптация к вызовам цифровизации образования // Цифровая трансформация: тенденции и перспективы: материалы II Международной научно-практической конференции (20 декабря 2023 г., Москва). Москва: Мир науки, 2023. С. 152-153.
8. Мамонтова И.Ю. Методологические аспекты анализа рабочих программ // Московский экономический журнал. 2019. № 13. С. 783-787.
9. Мирошниченко И.И., Щербаков С.М., Клименко А.А., Самарская М.В. Сравнительная оценка функциональной полноты программных средств автоматизированного формирования учебно-методической документации // Прикладная информатика. 2019. Т. 14. № 6 (84). С. 5-12.
10. Михайлова И.П., Усманова Н.В., Шиндина Т.А., Князева Н.В. Управление развитием цифровых компетенции преподавателей высшей школы в условиях цифровой трансформации // Экономика и предпринимательство. 2023. № 11 (160). С. 1280-1293.
11. Полянский А.М., Смирнова Е.А. Проектирование рабочей программы дисциплины на основе элементов компетенций // Открытое образование. 2018. № 3. С. 35-51.
12. Рудинский И.Л., Пугачева Н.С. Автоматизация процесса разработки учебно-методической документации // Вестник науки и образования Северо-Запада России. 2020. № 2. С. 54-63.

13. Савельева Н.Г., Веретенникова Е.Г., Клименко А.А., Аглеримова В.С. Моделирование информационной системы по формированию учебно-методического обеспечения // SAEC. 2019. № 3. С. 363-372.
14. Сиваков В.В., Соломников А.А., Адамович И.Ю., Строев С.П. Автоматизация ведения учебно-методической документации образовательной организации // Высшее образование в России. 2021. № 8-9. С. 34-43.
15. Терешкина Н.Е., Халтурина О.А. Автоматизация процессов управления учебно-методической деятельностью вуза // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2024. № 2. С. 284-289.
16. Хуснутдинов Р.Р., Мифтахова Н.К., Ившин И.В., Максимов В.В. Актуальные подходы к организации образовательного процесса для подготовки специалистов энергетических систем и комплексов // Вестник КГЭУ. 2017. № 3 (35). С. 153-160.
17. Широбокова С.Н., Кацупеев А.А., Евсин В.А. Инструментарий автоматизированного формирования учебно-методической документации на основе учебного плана: концептуальная идея // Инновационная наука. 2016. № 6. С. 169-171.
18. Щербаков С.М., Калугян К.Х., Мирошниченко И.И. Системный анализ проблем обеспечения качества учебно-методической деятельности в вузе // SAEC. 2019. № 3. С. 351-357.
19. Щербаков С.М., Калугян К.Х. Классификация ошибок при разработке учебно-методической документации вуза // Информатизация в цифровой экономике. 2020. Т. 1. № 1. С. 35-42.
20. Shatskikh Y.V., Shindina T.A. Automation of the methodological support of the university's educational programs based on a digital educational constructor // Materials of the 7th International Conference on Information Technologies in Engineering Education (Inforino). Moscow, 2024. pp. 1-4.

Automation of methodological support of educational programs based on a digital educational constructor

Yuliya V. Shatskikh
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Methodological Support and Management and Quality of Education
National Research University «Moscow Power Engineering Institute» (NRU «MEI»)
Moscow, Russia
shatskih_jv@mail.ru
ORCID 0000-0003-1539-317X

Received 14.08.2026
Accepted 19.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.14
DOI 10.25726/e4837-9756-5112-p
EDN JCEFOB
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article deals with the problem of automating the methodological support of educational programs using a digital educational constructor. The relevance of the study is determined by the need to optimize the process of developing educational and methodological documentation in the modern conditions of the digitalization of education. The article analyses the existing approaches to the automation of methodological

support and proposes a model for introducing a digital constructor that makes it possible to increase substantially the efficiency of the development of educational programs. Particular attention is paid to the standardization of documentation, the reduction of the time spent on its creation and the assurance of compliance with regulatory requirements. The paper reveals the advantages of an automated system, including the unification of methodological materials, the minimization of errors in the formation of the work programs of disciplines, the assurance of the integrity of the methodological content and the increase of the transparency of the documentation development process. The information system «Electronic MPEI», which supports the development, approval and storage of educational and methodological documentation on the basis of the methodological bank of a discipline, is considered as an example of practical implementation. The practical significance of the study lies in the possibility of applying the proposed model to improve the methodological support of educational organizations. The introduction of a digital constructor contributes to the creation of a unified base of educational and methodological materials and provides convenient access to the documentation for all participants of the educational process.

Keywords

methodological support, educational program, educational and methodological documentation, quality of educational and methodological documentation, educational constructor, automation of the educational process, work program of a discipline.

References

1. Avdeeva N.V. Examination of work programs of disciplines in higher education institutions as one of the indicators of the quality of education // The World of Science, Culture, and Education. 2024. № 6(109). pp. 159-162.
2. Arakelyan M.A., Gonchar M.V. Automation of the formation of educational and methodological documentation as a means of optimizing support processes in higher education institutions // Ethnodialogy. 2021. № 3-4(65-66). pp. 224-234.
3. Bulgakov O.M., Chernenko A.A., Ladyga A.I. Building thematic plans of academic disciplines with enlarged thematic blocks // Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation Bulletin. 2022. № 4 (58). pp. 157-162.
4. Vishnyakov S.V., Rogalev A.N., Shindina T.A. Designing basic professional educational programs of higher education of several qualifications // Open Education. 2024. Vol. 28. № 1. pp. 44-53.
5. Govorov A.I., Babayants K.P., Govorova M.M., Derkunskaya S., Chernysheva A.V., Koryakov S.A., Artamonova V. Algorithms of expertise and verification of work programs of disciplines for use in information systems // Astrakhan State Technical University Bulletin. Series: Management, Computer Engineering and Computer Science. 2021. № 3. pp. 143-156.
6. Ilyin V.A., Pravosudov R.N. Technology for automating the preparation of university educational programs in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard for Higher Education 3++ // Informatics and Education. 2020. № 3. pp. 5-10.
7. Knyazeva N.V., Mikhailova I.P., Usmanova N.V. Digital competencies of higher school teachers: overcoming barriers and adapting to the challenges of digitalization of education // Digital Transformation: Trends and Prospects: materials of the II International Scientific and Practical Conference (20 December 2023, Moscow). Moscow: World of Science. 2023. pp. 152-153.
8. Mamontova I.Y. Methodological aspects of the analysis of work programs // Moscow Economic Journal. 2019. № 13. pp. 783-787.
9. Miroshnichenko I.I., Shcherbakov S.M., Klimenko A.A., Samarskaya M.V. Comparative assessment of the functional completeness of software tools for automated formation of educational and methodological documentation // Applied Informatics. 2019. Vol. 14. № 6 (84). pp. 5-12.
10. Mikhailova I.P., Usmanova N.V., Shindina T.A., Knyazeva N.V. Managing the development of digital competencies of higher school teachers in the context of digital transformation // Economics and Entrepreneurship. 2023. № 11 (160). pp. 1280-1293.

11. Polyansky A.M., Smirnova E.A. Designing a discipline's work program based on elements of competencies // Open Education. 2018. № 3. pp. 35-51.

12. Rudinsky I.L., Pugacheva N.S. Automation of the process of developing educational and methodological documentation // Bulletin of Science and Education of the North-West of Russia. 2020. № 2. pp. 54-63.

13. Savelyeva N.G., Veretennikova E.G., Klimenko A.A., Aglerimova V.S. Modeling an information system for the formation of educational and methodological support // SAEC. 2019. № 3. pp. 363-372.

14. Sivakov V.V., Solomnikov A.A., Adamovich I.Yu., Stroev S.P. Automation of educational and methodological documentation of an educational organization // Higher Education in Russia. 2021. № 8-9. pp. 34-43.

15. Tereshkina N.E., Khalturina O.A. Automation of management processes of educational and methodological activities of the university // Altai Academy of Economics and Law Bulletin. 2024. № 2. pp. 284-289.

16. Khusnutdinov R.R., Miftakhova N.K., Ivshin I.V., Maksimov V.V. Actual approaches to the organization of the educational process for the training of specialists in energy systems and complexes // Kazan State Power Engineering University Bulletin. 2017. № 3 (35). pp. 153-160.

17. Shirobokova S.N., Katsupeev A.A., Evsin V.A. Tools for automated formation of educational and methodological documentation based on the curriculum: a conceptual idea // Innovative Science. 2016. № 6. pp. 169-171.

18. Shcherbakov S.M., Kalugyan K.Kh., Miroshnichenko I.I. System analysis of quality assurance problems of educational and methodological activities in higher education institutions // SAEC. 2019. № 3. pp. 351-357.

19. Shcherbakov S.M., Kalugyan K.Kh. Classification of errors in the development of educational and methodological documentation of the university // Informatization in the Digital Economy. 2020. Vol. 1. № 1. pp. 35-42.

20. Shatskikh Y.V., Shindina T.A. Automation of the methodological support of the university's educational programs based on a digital educational constructor // Materials of the 7th International Conference on Information Technologies in Engineering Education (Inforino). Moscow, 2024. pp. 1-4.

Образовательный потенциал искусственного интеллекта и его использование в учебном процессе высшей школы

Азиза Рустамжоновна Еремеева
Старший преподаватель
Национальный исследовательский технологический университет МИСИС
Москва, Российская Федерация
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Российская Федерация
Azi-pushok@mail.ru
ORCID 0000-0003-4784-6575

Поступила в редакцию 09.08.2026
Принята 25.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/o7162-5170-0343-d
EDN JCMSDQ
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Искусственный интеллект (ИИ) играет важную роль в различных областях, особенно в высшем образовании. Использование искусственного интеллекта и его инструментов в преподавании открыли новые возможности для персонализации обучения по нуждам каждого студента и оказания им всесторонней поддержки. Несмотря на то, что система образования и применение ИИ развиваются с каждым годом, по-прежнему существуют некоторые дилеммы и недостаточно знаний о его применении среди преподавателей и учащихся вузов. Целью статьи является анализ значения искусственного интеллекта в высшем образовании и демонстрация различных типов инструментов искусственного интеллекта для разработки учебных материалов, планов и интерактивных заданий для развития знаний студентов в области преподавания английского языка (ELT). Важно рассмотреть сущность ИИ, показать специфику внедрения инструментов ИИ в ELT технических вузов. Новизна исследования заключается в расширении научных знаний о типах и использовании инструментов ИИ и GenAI в обучении и развить знания английского языка студентов технических специальностей с помощью интерактивных заданий, созданных инструментами ИИ. Материалы исследования включали научные работы по педагогике и лингвистике, а также методам преподавания иностранных языков. Важным эмпирическим методом также были углубленное наблюдение и сбор данных среди студентов и преподавателей. Кроме того, был использован набор дополнительных методов исследования, с акцентом на теоретический анализ источников, связанных с преподаванием иностранных языков. На основе анализа сущности ИИ в образовании были выделены различные модели ИИ и генеративного ИИ (GenAI), описаны их функции в ELT высшего образования, предоставлены различные инструменты ИИ для академических целей как студентам, так и преподавателям. Для сбора данных был проведен опрос среди студентов и преподавателей Национального исследовательского технологического университета «МИСИС» (НИТУ «МИСИС») и Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН). Собранные данные и результаты выявили широко известные инструменты ИИ среди преподавателей и студентов, частоту их использования на занятиях, преимущества инструментов GenAI на занятиях по преподаванию английского языка (ELT) и различные другие мнения о внедрении ИИ и моделей GenAI в образование. Более того, данные выявили ключевые особенности инструментов ИИ и их преимущества, которые

заключаются в вариативности предоставляемых шаблонов и заданий для создания увлекательных упражнений, активизирующих внимание студентов и мотивирующих их глубже погружаться в сферу ELT. Несмотря на некоторые опасения относительно использования ИИ в высшем образовании, существует и более позитивное отношение, что может быть ключом к доверию к ИИ и его инструментам в дальнейшем развитии преподавания английского языка в высших учебных заведениях.

Ключевые слова

Искусственный интеллект, высшее образование, преподавание английского языка (ELT), интерактивные задания.

Введение

Система высшего образования и её среда меняются с появлением искусственного интеллекта (ИИ). ИИ заметно меняет стратегии обучения и преподавания, даже в сфере преподавания английского языка (ELT) в университетах. Широкий спектр инструментов ИИ способен преобразовать всю систему образования благодаря персонализированным, специально разработанным задачам для повышения уровня знаний студентов.

Актуальность исследования заключается в том, что отсутствие мотивации студентов на занятиях по ELT в высших учебных заведениях, дефицит интерактивных упражнений для мотивации студентов, нехватка знание преподавателей о моделях ИИ и генеративной ИИ (GenAI) в ELT, недостаточное количество часов, выделяемых на курсы повышения квалификации преподавателей, приводят к возникновению различных вопросов, связанных с решением проблем и повышением качества обучения в университетах и уровня знаний студентов.

Целью данной исследовательской работы является выявить сущности и значения ИИ в высшем образовании путём представления инструментов ИИ для разработки учебных материалов и интерактивных заданий для повышения уровня знаний студентов в области ELT.

Для достижения цели сформулированы следующие задачи: тщательно изучить сущность моделей ИИ и GenAI, рассмотреть применение и функции ИИ в преподавании английского языка (ELT), представить различные типы инструментов ИИ преподавателям и студентам университетов.

Гипотеза исследования заключается в следующем:

1. с использованием технологий ИИ учебные материалы (включая планы занятий, интерактивные задания и упражнения) станут увлекательными и привлекательными;
2. продвинутые интерактивные онлайн-задания значительно повысят академическую успеваемость студентов;
3. сгенерированные и модифицированные задания снизят нагрузку преподавателей, позволяя им уделять больше времени преподаванию;
4. благодаря разнообразию предлагаемых интерактивных заданий студенты будут более мотивированными и вовлеченными;
5. растущая популярность ИИ побудит систему образования организовывать больше курсов повышения квалификации для преподавателей.

По мнению Chen и Lin, ИИ необходим в образовании, поскольку он может существенно улучшить знания и понимание материала (Chen, 2020). Более того, ИИ рассматривается как прорыв в технологической сфере, возможности которого безграничны и который неизбежно способен регулировать все аспекты социальных взаимодействий (Bostrom, 2014). В целом, система образования, интегрирующая передовые научные знания, способствуя их распространению среди всех студентов высших учебных заведений, является одной из ключевых платформ для разработки и внедрения технологий искусственного интеллекта в различных областях. Изначально все университеты и различные учебные заведения обязаны обеспечивать качественную подготовку студентов для успешного осуществления профессиональной деятельности в новом технологическом мире, при этом сама система образования должна быстро и гибко реагировать на современные вызовы и быть всегда открытой для внедрения передовых технологий, создающих оптимальные условия для обучения

студентов. Кроме того, находясь на стыке технологического прогресса и образовательной трансформации, крайне важно понимать сложные взаимоотношения между ИИ и образовательной средой. Персонализированное обучение, управляемое алгоритмами ИИ, возглавляет эту революцию. Оно выходит за рамки традиционных методов, адаптируя и настраивая образовательный процесс в соответствии с потребностями учащихся.

Несомненно, ИИ имеет огромное значение в образовании, поскольку он может способствовать повышению качества уровня преподавание и знаний студентов. Никогда ещё не было технологического прогресса, который мог бы так радикально изменить способ обучения, как это делает ИИ. Несмотря на множество целей ИИ, Бейтс выделяет наиболее значимые из них в сфере высшего образования: повышение результатов учебного процесса, доступность, снижение затрат, повышение усвоения материала, экономия времени, оптимизация (Bates, 2018). Преподавание в высшем образовании – это когнитивная работа, требующая от всех студентов готовности к выполнению различных типов сложных и комплексных задач. Как утверждают некоторые ученые и соискатели, ИИ выявил проблемы в обучении, с которыми сталкиваются студенты, и предложил не только полезные альтернативные технологии дистанционного обучения, но и интерактивные методы, которые обеспечивают персонализированное обучение с помощью различных сервисов и онлайн платформ (Ahmad, 2021).

Материалы и методы исследования

Использование ИИ в сфере образования развивается уже несколько десятилетий, демонстрируя богатую историю. Ещё в 1990-х и 2000-х годах проводились различные исследования и изучались возможности применения ИИ в высшем образовании, включая интеллектуальные системы обучения (Woolf, 2008). ИИ уже продемонстрировал свою превосходную способность выполнять любую работу, даже монотонные и трудоёмкие задачи могут быть решены с помощью ИИ. Burger B. и др. также высказали идею о возможностях ИИ в снижении количества человеческих ошибок при сборе данных и не только (Burger, 2023). Несмотря на то, что ИИ идеально исправляет все допущенные ошибки, его алгоритмы могут легко сканировать большое количество документов, книг и других материалов, выделяя наиболее важные материалы, необходимые преподавателям (Muller, 2022; Tauchert, 2020). Даже внедрение ChatGPT и DALL-E полностью изменило способ восприятия данных во всех областях. Окружённые различными чат-ботами на основе искусственного интеллекта, школы и университеты сегодня реагируют на рост и развитие возможностей этих инструментов. По мере стремительного развития искусственного интеллекта не только высшее образование, но и другие сферы общественной жизни постепенно попадают под его влияние.

Нельзя отрицать, что искусственный интеллект действительно преобразил различные секторы, и его интеграция во многом обусловлена достижениями в области информационно-коммуникационных технологий. Различные исследования указывают на то, что обучение в целом – это не только социальное интеракция, но и взаимодействие, и сотрудничество (Jonassen, 1995). Некоторые ученые ссылаются на то, что эпидемия Covid19 стала толчком к эволюции цифровизации (Лучшева, 2020), однако это не единственная причина использования ИИ и его технологий в различных сферах, поскольку цифровизация уже распространилась по всему миру и до этого явления.

Более того, Akinwalere и В. Иванов заявили об эффективности ИИ в образовании, где можно создать интерактивную среду совместного обучения с учетом особенностей обучающихся, что, несомненно, поможет студентам достичь своих целей (Akinwalere, 2022). Кроме того, некоторые ученные показывают потенциал ChatGPT в создании учебных материалов и даже в предоставлении обратной связи обучающимся (Паскова, 2023).

Искусственный интеллект в образовании может предоставить преподавателям и учащимся новые стратегии и методы обучения, предоставляя возможность получить персонализированный учебный опыт с помощью адаптивных обучающих платформ, отвечающих индивидуальным потребностям студентов. Искусственный интеллект может быть использован в каждой области. Например, в инженерном образовании инструменты искусственного интеллекта могут помочь в процессах моделирования и проектирования, улучшая практический опыт обучения. В то время как в

математическом образовании учащиеся могут получить пользу от интеллектуальных систем обучения, обеспечивающих немедленную обратную связь и поддержку, в то время как в медицинском образовании ИИ используется для моделирования и практических исследований, что позволяет студентам практиковаться в принятии клинических решений в контролируемой среде. Кроме того, в лингвистике и педагогике ИИ может играть важную роль в разработке индивидуальных материалов, повышении вовлеченности и подготовке учащихся к работе в высокотехнологичной среде.

По словам М.В. Субботина, ИИ может быть широко использовано в двух направлениях высшего образования: прокторинг и адаптивное обучение (Субботина, 2024). Прокторинг позволяет сотрудникам университета проверять, контролировать и наблюдать за ходом проведения любого экзамена, поскольку прокторинг на основе искусственного интеллекта (ИИ) будет тщательно анализировать поведение студентов и оценивать ход экзамена. В то же время адаптивные платформы могут предоставить преподавателям необходимые материалы, модифицированные с помощью инструментов ИИ для удовлетворения потребностей студентов и совершенствования методики обучения.

Хотя обучение требует сотрудничества между преподавателем и обучающимся, студентом и студентом, преподавателем и группой обучающихся, когда речь идёт об ИИ, онлайн-взаимодействие с его инструментами должно контролироваться и поддерживаться преподавателями (Salmon, 2004). Чем больше развивается ИИ, тем больше, вероятно, будет расширяться его роль в высшем образовании, способствуя инновационным подходам к преподаванию и обучению (Meng, 2023b). Такие учёные, как Liang с соавторами (Liang, 2021), утверждали, что изначально использование ИИ в преподавании и изучении языка было сосредоточено на обучении письму, чтению и приобретению словарного запаса, в то время как Ayse и др. уверяли, что ИИ будет полезен для обеспечения автоматизированной обратной связи по письму на иностранном языке (Ayse, 2022). Несмотря на широкий спектр применения ИИ в преподавании языков, он может также оказать поддержку всем студентам высших учебных заведений в сфере перевода (Al-Tuwayrish, 2016).

Цель высших учебных заведений – подготовка успешных выпускников, поскольку их успехи играют жизненно важную роль в обществе и также используются в качестве показателя эффективности деятельности учреждения. С помощью методов машинного обучения уже преодолены многие препятствия. Изменение некоторых учебных материалов, корректировка планов уроков, выявление сильных и слабых сторон учащихся, а также выявление их рисков могут полностью улучшить образовательную систему в целом. Следовательно, ИИ может продемонстрировать эффективные способы применения методов интеллектуального анализа данных, предоставляя преподавателям различные материалы для повышения эффективности их курсов и предотвращая дальнейшие препятствия (Alyahyan, 2020).

Новая технологическая эра привела к использованию в аудиториях множества интерактивных заданий и различных аутентичных материалов, поскольку мотивация и вовлеченность учащихся начинают снижаться. Если традиционные методы влияют на методологию традиционных лекций и обычных уроков, то интерактивные стратегии обучения обеспечивают гарантированные результаты обучения (Railean, 2024). По мнению А.Р. Еремеевой, интегрированный процесс обучения с использованием интерактивных заданий имеет решающее значение в образовательных учреждениях, поскольку демонстрирует заметный прогресс в достижении целей (Eremeeva, 2025). Кроме того, основной целью интерактивного обучения в высшем образовании является обеспечение взаимодействия студентов по принципу: «преподаватель и студент; студент – студент; использование аудио-, видео- и визуальных материалов; практические задания, демонстрации и упражнения» (Еремеева, 2025).

Искусственный интеллект предоставляет разнообразные возможности в образовании, однако существует множество концепций и инструментов ИИ, которые ещё не были проанализированы и использованы в преподавании в высших учебных заведениях. Несомненно, дальнейшие исследования откроют гораздо больше возможностей использования ИИ в преподавании английского языка (ELT), что поможет педагогам создавать адаптивную образовательную среду.

Материалом исследования являются инструменты ИИ и GenAI, а также их инструменты, используемые в преподавании английского языка в высших учебных заведениях. В ходе исследования были использованы теоретические и сравнительны методы анализа результатов. Нет сомнений, что ИИ стремительно меняет сферы образования, делая его приемлемым по многим причинам, зависящим от его реализации и цели внедрения. Ниже приведены некоторые ключевые моменты, которые следует учитывать при рассмотрении взаимодействия технологий искусственного интеллекта и высшего образования (табл. 1).

Таблица 1. ИИ и высшее образования

Разработка учебных программ	Высшим учебным заведениям необходимо постоянно обновлять свои учебные программы, включая в них предметы, связанные с искусственным интеллектом, наукой о данных, машинным обучением и другими новыми технологиями. Это гарантирует, что студенты не только будут в курсе этих достижений, но и приобретут навыки, необходимые для их эффективного использования в будущей карьере.
Исследования и инновации	Университеты часто находятся в авангарде исследований и инноваций в области ИИ. Развивая партнёрские отношения с технологическими компаниями и другими исследовательскими институтами, они могут внести свой вклад в разработку новых приложений и инструментов ИИ, которые могут быть использованы в различных секторах.
Подготовка к этическим вызовам	По мере того, как искусственный интеллект становится всё более распространённым, учащимся необходимо также давать знания об этических аспектах технологий. Это включает в себя понимание предвзятости алгоритмов искусственного интеллекта, проблем конфиденциальности данных и социальных последствий автоматизации.
Непрерывное обучение	Стремительные темпы технологических изменений требуют перехода к непрерывному обучению. Высшие учебные заведения должны предлагать гибкие варианты обучения, такие как онлайн-курсы и микро сертификаты, которые позволят специалистам постоянно совершенствовать свои навыки на протяжении всей карьеры.
Сотрудничество с производством	Вузам следует сотрудничать с отраслевыми партнёрами, чтобы обеспечить соответствие своих программ текущим потребностям рынка труда. Стажировки, кооперативные программы и проектное обучение могут предоставить студентам ценный практический опыт.
Адаптивные технологии обучения	Интеграция искусственного интеллекта в образование может привести к разработке адаптивных образовательных платформ, адаптирующих образовательный процесс к индивидуальным потребностям учащихся. Эти платформы способны анализировать успеваемость учащихся в режиме реального времени и соответствующим образом корректировать подачу контента, способствуя лучшему вовлечению и пониманию материала.

Более того, проектирование курсов и подготовка контента для преподавания и изучения языков в высших учебных заведениях меняются с появлением искусственного интеллекта и его инструментов. Несмотря на использование вышеупомянутых идей относительно ИИ в сфере образования, существует широкий спектр инструментов ИИ позволяющие профессорам и преподавателям вузов создавать комплексные планы, разрабатывать различные интерактивные задания, разрабатывать разнообразные мозговые штурмы, тесты и контрольные задания. Оптимизация функций и статуса преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях зависит от интеграции цифровых ресурсов, поскольку они позволяют поддерживать большую автономность, коммуникабельность и сотрудничество в учебном процессе (Meng, 2023a). ИИ, наряду с моделями генеративного ИИ (GenAI), способен изменить

судьбу преподавания английского языка (ELT) в высших учебных заведениях. Существует множество способов внедрения ИИ в систему высшего образования (табл. 2).

Таблица 2. ИИ в высшем образовании

Поддержка студентов	Персонализированное обучение	Оптимизированное администрирование	Ускорение исследований
Чат-боты на базе ИИ обеспечивают индивидуальное обучение, поддержку и сопровождение в процессе поступления.	ИИ может помочь адаптировать учебные материалы к индивидуальным потребностям учащихся, делая образование более доступным для людей с разными стилями обучения и способностями.	ИИ помогает автоматизировать задачи, повышать эксплуатационную эффективность и оптимизировать распределение ресурсов в таких областях, как инфраструктура, ИТ и человеческие ресурсы.	Инструменты ИИ используются в предоставлении студентам и преподавателям навыков, необходимых для работы с наборами данных, созданными на основе ИИ.
Создание контента	Улучшение результатов студентов	Улучшенная доступность	Повышенная эффективность
GenAI помогает создавать контент, редактировать текст и переводить сложную информацию, что может помочь преодолеть языковые и структурные барьеры при преподавании/разработке учебных материалов/проведении исследований.	ИИ способствует повышению вовлеченности студентов, улучшению показателей усвоения материала и развитию навыков мышления более высокого порядка.	Инструменты на базе ИИ могут предлагать функцию преобразования текста в речь и упрощать сложную информацию, делая образовательные ресурсы более инклюзивными.	ИИ может повысить эффективность деятельности университета за счет автоматизации рабочих процессов и оптимизации процедур.
Грамотность в области искусственного интеллекта			
Обучение преподавателей и сотрудников пониманию и эффективному использованию ИИ имеет решающее значение для освоения новых технологий и развития педагогических подходов.			

Инструменты ИИ и GenAI способны ориентировать ресурсы в соответствии с результатами обучения. Преподавателям высших учебных заведений не придётся сталкиваться с разработкой трудоёмких задач, вместо этого они будут посвящать большую часть своего времени предоставлению качественных инструкций и сопровождению студентов по всему курсу. Если бы преподавателям было поручено разработать учебные материалы для студентов университета, следующие инструменты искусственного интеллекта могли бы быть достаточно полезны для подготовки интерактивных упражнений, чтобы мотивировать студентов к изучению английского языка с помощью увлекательных заданий и улучшить их знания английского языка:

1. Blackboard Ultra: может помочь в создании подробных планов курса, предлагать рекомендации по организации контента, даёт рекомендации по структуре курса, создаёт учебные материалы, предлагает интерактивные элементы для повышения вовлечённости студентов.
2. Twee: создает учебные материалы, адаптированные к уровню подготовки учащихся, создает интерактивные задания, тексты, диалоги, упражнения на заполнение пропусков, закрытые и

открытые вопросы, подсказки для письма, готовит упражнения для выбранного уровня (A1-C2) на 10 языках, отслеживает прогресс для организации заданий и управляет учетными записями учащихся.

3. Teachy.ai: создает полноценные уроки для обучающих занятий, преобразует материалы в слайды и тесты, разрабатывает задания по математике, кроссворды и тесты по языкам, генерирует темы для эссе.

4. To-teach.ai: может сгенерировать задания из любого видео на YouTube, разрабатывает задания на понимание прочитанного, предоставляет различные темы для написания эссе и рассказов, создает карточки для новых слов, готовит тесты и вопросы с примерами решений, создает интеллект-карты, таблицы, кроссворды и тексты для интерактивных заданий.

5. Genially: предоставит интерактивные учебные и коммуникационные материалы, разрабатывает онлайн-курсы, разрабатывает контент веб-сайтов, создает более 50 интерактивных элементов и заданий, предоставляет анимацию и инструменты визуального сторителлинга.

6. Jamworks: улучшает взаимодействие студентов с содержанием лекций, преобразует записи в структурированные заметки, интерактивные учебные материалы и карточки.

7. DALL-E: создает проекты для проектных работ/кейсов, помогает студентам создавать художественные произведения, просто описывая их в тексте.

8. Notebook LLM: обеспечивает гибкость в использовании студентами своих курсов, позволяет им создавать контент в предпочитаемой ими форме, позволяет контролировать процесс обучения, обеспечивает соответствие образования индивидуальным учебным привычкам и предпочтениям.

9. MidJourney AI: специализируется на создании сложных изображений для преподавателей и студентов, позволяет студентам погрузиться в выполнение художественных заданий, создает изображения для творческого сторителлинга или презентаций, создает уникальные изображения для написания историй/размещения заказов и создания историй и т. д.

10. Grammarly: это комплексная проверка грамматики, орфографии и пунктуации для преподавателей и студентов, интеграция с различными платформами (Microsoft Word и Google Docs), проверка на плагиат (для премиум-пользователей), повышение ясности и стиля письма, предложение альтернативных вариантов слов и структур предложений.

11. Canva AI: предоставляет обширную библиотеку шаблонов дизайна для преподавателей вузов, создание потрясающих слайдов и интересных плакатов, разработка идеальных диаграмм и инфографики для академических и личных проектов.

12. Bodyswaps: (использование VR): это моделирование реалистичных ситуаций для отработки навыков межличностного общения и технических навыков, повышение эффективности обучения за счет вовлечения студентов в решение безопасных задач из реальной жизни, предоставление мгновенной обратной связи, помощь в обучении и адаптации.

13. Graide/ Keath.ai / Learnwise: это ускорение этапа проверки для преподавателей, использование ИИ для предоставления обратной связи, предоставление четких и конструктивных идей для улучшения академической работы.

Помимо всех перечисленных выше инструментов, существуют чат-боты, предоставляющих студентам университетов необходимые материалы и данные. Они не только снижают нагрузку на сотрудников университета, но и мгновенно предоставляют студентам информацию, необходимую в любое время суток. Вот некоторые из наиболее известных чат-ботов: Чат-боты LearnWise / Telegram: обеспечивает более подробную академическую поддержку; могут быть настроены в соответствии с конкретными потребностями университета; предоставляют точную и актуальную информацию; улучшают взаимодействие со студентами, предоставляя более персонализированные и контекстно-зависимые ответы; предлагают актуальные курсы в соответствии с интересами студентов; подчеркивают доступные возможности, включая дополнительные учебные мероприятия, наиболее соответствующие интересам студентов. Несмотря на широкий спектр технологий искусственного интеллекта для преподавателей, университеты могут предоставлять и использовать различные другие важные инструменты (перечисленные ниже) как для сотрудников, так и для студентов и преподавателей.

Благодаря технологиям искусственного интеллекта административные, можно решать трудоемкие и рутинные задачи, позволяя сотрудникам университета заниматься более важными задачами. Coplot / Gemini: облегчает составление, организацию и приоритизацию полученных электронных писем; предлагает релевантные ответы на основе полученного содержания; проверяет стиль и тон электронных писем, планирует их благодаря интеграции с приложениями-календарями; напоминает о задачах или последующих действиях, повышая эффективность работы университета; помогает в проверке, корректуре и резюмировании статей и отчетов; помогает в анализе данных, создает графики и диаграммы, делая данные простыми и понятными. Несмотря на все преимущества использования ИИ в образовательных целях, существуют некоторые проблемы и факторы, которые необходимо учитывать (табл. 3):

Таблица 3. Возникновение возможных проблем с ИИ

Академическая честность:	Этические вопросы:	Конфиденциальность и безопасность данных:
Широкое использование генеративного ИИ вызывает опасения по поводу академической некомпетентности и надлежащего использования инструментов ИИ для выполнения заданий	Учебные заведения должны гарантировать, что инструменты ИИ являются справедливыми, беспристрастными и используются ответственно, особенно учитывая, что они могут отражать предвзятость, присутствующую в данных, на которых они обучаются	Внедрение ИИ подразумевает обработку конфиденциальных данных студентов и учреждений, что требует принятия надежных мер по защите данных

Следовательно, инструменты ИИ могут быть как полезными, так и вредными в зависимости от цели их использования. Например, использование некоторых инструментов ИИ может вызывать опасения по поводу академической честности:

– Grammarly: могут улучшить и изменить оригинальные работы студентов, однако вызывают сомнения в подлинности их работ.

– Graide/ Keath.ai/ Learnwise: недостаточная человеческая оценка и последовательность и объективность оценок ИИ.

– Jamworks: может привести к неграмотному письму, если лекции/записи преобразуются в конспекты, ухудшить навыки аудирования, поскольку студенты могут неохотно слушать и посещать лекции.

Blackboard Ultra/ Twee/ Teachy.ai/ To-teach.ai/ Genially и т. д. может:

– усилить нежелание работать с традиционными упражнениями из учебников/реалиями/стандартными играми и заданиями;

– снизить творчество преподавателя из-за зависимости от готовых шаблонов и пр.

– потребовать много времени и усилий для разработки различных интерактивных заданий для тех, кто недавно начал использовать эти инструменты.

Bodyswaps: (использование VR) – приобретение VR-оборудования и его использование в классах может быть довольно дорогостоящим для образовательных учреждений/преподавателей/студентов.

Еще одной важной проблемой является доступ к инструментам ИИ, поскольку большинство инструментов обеспечения доступности на основе ИИ являются платными. Поэтому использование таких инструментов может быть недоступно для некоторых преподавателей, профессоров и студентов. Кроме этого, некоторые ученные также выделяют ряд определенных рисков цифровизации с ИИ для эффективности учебных процессов: снижение результатов трудовой деятельности студентов и выпускников, а также отсутствие коллаборации студентов с преподавателем напрямую (Ракитов, 2018). Несмотря на то, что существуют определенные препятствия и недостатки при внедрении технологий ИИ с учетом всех этих опасений дальнейшие сложные вопросы могут быть решены.

Результаты и обсуждение

Высшие учебные заведений реагируют позитивно, разрабатывая политику в области ИИ, а также предоставляя обучение как студентам, так и преподавателям. Более того, университеты создают среду, в которой технологии ИИ используются для улучшения и совершенствования образования. Интеграция ИИ для удовлетворения потребностей рабочей силы, содействия обучению и критического взаимодействия может быть главной целью любого университета. Для анализа значимости искусственного интеллекта в образовательной среде был проведен опрос среди студентов и профессорско-преподавательского состава вузов Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН) и Национального исследовательского технологического университета «МИСИС» (НИТУ «МИСИС») в Москве. В опросе приняли участие 38 студентов и 17 преподавателей из РУДН, а также 46 студентов и 26 преподавателей из НИТУ «МИСИС». Опрос проводился с помощью сервиса Google Surveys, и некоторые данные представлены ниже.

На первой диаграмме (рис. 1) представлены мнения преподавателей и студентов об инструментах ИИ в образовании. Как видно, большинство студентов из обоих университетов – 34% участников из НИТУ «МИСИС» и 32% из РУДН – выступают за использование инструментов ИИ в учебе, тогда как 25% студентов (НИТУ «МИСИС») и 24% студентов (РУДН) не высказались ни за, ни против этого утверждения. С другой стороны, только 59% преподавателей из НИТУ «МИСИС» и 52% из РУДН поддерживают инструменты ИИ, но 11% и 6% других по-прежнему категорически не согласны с использованием таких технологий в образовании. Удивительно, но большинство преподавателей (53% НИТУ «МИСИС» и 58% РУДН) и часть студентов (26% РУДН и 27% НИТУ «МИСИС») сохраняют нейтралитет, не одобряя и не осуждая использование ИИ в высшем образовании.

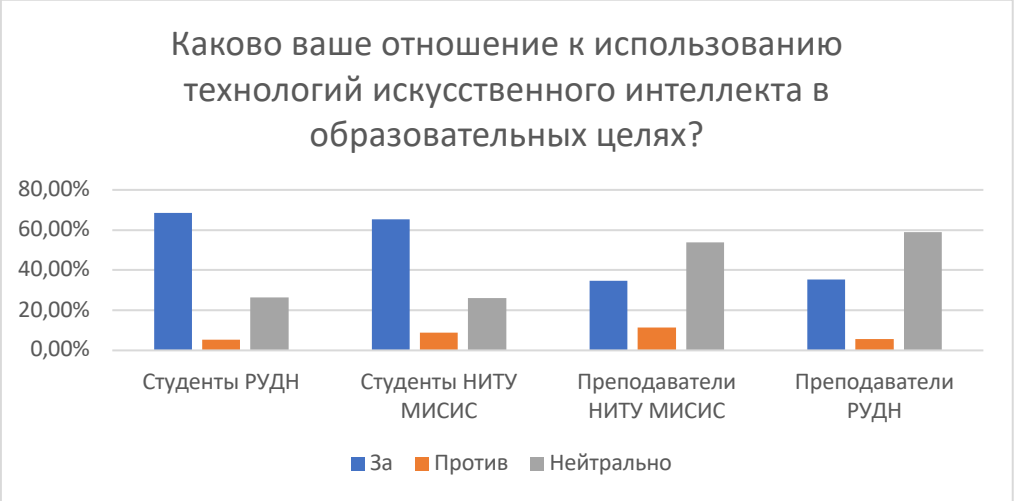


Рисунок 1. Отношение к внедрению ИИ в систему высшего образования

Далее (рис. 2) показано осведомлённость преподавателей и студентов университетов об инструментах ИИ. Наиболее известным инструментом среди студентов оказался Grammarly, выбранный 52,3% студентами, чуть меньше – Canva ИИ 43,7% участника. Кроме того, с Gemini и MidJourney знакомы 32% и 40,4% студентам соответственно, а с DALL-E – 28,6% из них. Эти же инструменты ИИ хорошо известны преподавателям обоих университетов, поскольку их выбрали 60,4%–69,8% преподавателей. Кроме того, преподаватели также выбрали технологии ИИ Teachy.ai, To-teach.ai, Twee и Learnwise, что свидетельствует об их популярности.

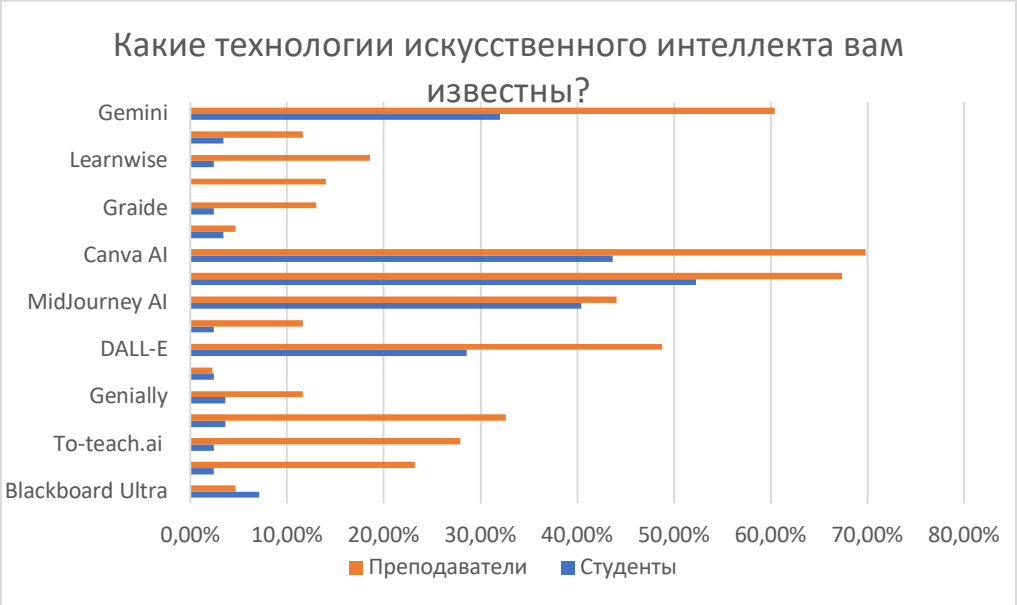


Рисунок 2. Знание различных инструментов ИИ

Ниже на диаграмме (рис. 3) представлены технологии ИИ, часто используемые преподавателями и студентами университетов в образовательных целях. Известные инструменты, выбранные ранее, используются преимущественно обеими группами. Хотя некоторые инструменты ИИ (Coplot, Keath.ai, Graide, Genially, Teachy.ai, To-teach.ai) не пользуются популярностью у студентов, они, по крайней мере, используются некоторыми преподавателями университета для создания интерактивных заданий, для отслеживания и оценивания выполненных заданий. Однако некоторые инструменты, такие как Blackboard Ultra, Bodyswaps, Notebook LLM, Twee, Keath.ai, либо не используются вообще, либо используются ограниченной группой и ограниченным числом участников.

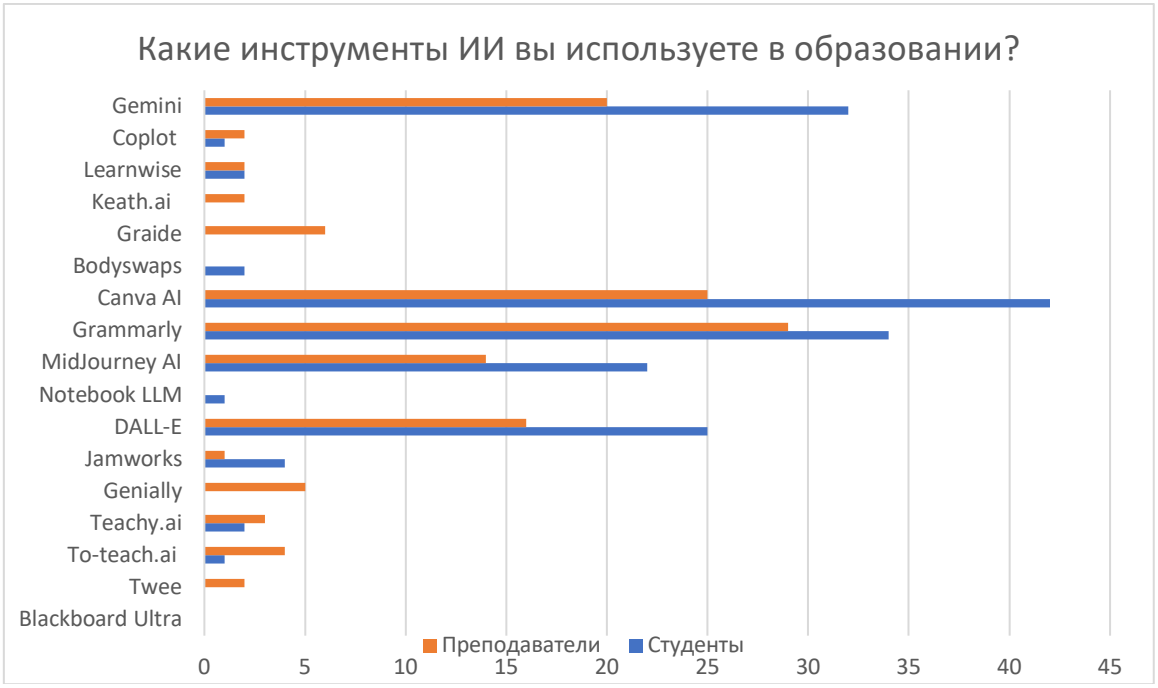


Рисунок 3. Часто используемые инструменты ИИ в высшем образовании

На следующей диаграмме (рис. 4) представлена точка зрения преподавателей и студентов на преимущества ИИ в образовании. Большинство преподавателей рассматривают преимущества ИИ в

создании различных интерактивных задач (72%), глубоком поиске информации (53,5%), разработке онлайн-образовательных платформ и приложений (51,1%) и оценке (44,2%), в то время как студенты размышляют о преимуществах технологий ИИ в: поиске информации (75,6% респондент), использовании мультимедийных ресурсов, созданных ИИ (70,2%), использовании в дистанционном обучении (68,3%), внедрении образовательных стимуляторов виртуальной реальности (42,2%) и т.д.



Рисунок 4. Преимущества ИИ в высших учебных заведениях

Последняя гистограмма (рис. 5) перечисляет сложности, с которыми могут столкнуться студенты и преподаватели при использовании ИИ в образовательных целях. По мнению преподавателей, существует больше проблем при использовании ИИ: подавляющее большинство преподавателей (88,4% участников) выбрали ухудшение грамотности письма в качестве основной проблемы; немного меньше это касается ухудшения понимания на слух и нежелания выполнять письменные задания, выбранные в равной степени 85,7% участниками. Остальные утверждения гораздо более схожи для преподавателей. Однако наименьшее количество студентов (10,8% человек) думают о влиянии ИИ на грамотность письма, за которым следует утверждение о трудностях придумывания новых идей, которое выбрали всего 23,4% студентов. Большинство учащихся (50% участника) боятся взаимодействия со своими сверстниками, а некоторые студенты (44,8% человек) обеспокоены ленью, так как большую часть времени тратят на использование технологий ИИ.



Рисунок 5. Возможные трудности у пользователей при использовании ИИ

Заключение

Искусственный интеллект уже повсюду и постепенно превосходит другие сферы высшего образования. Ежегодно в различных областях образовательной системы появляется широкий спектр приложений и инструментов на основе искусственного интеллекта. Использование инструментов ИИ и GenAI в преподавании английского языка (ELT) демонстрирует свой прогресс и неизбежно станет частью интегрированного образования.

Технологии искусственного интеллекта и образовательные практики в целом добиваются высоких результатов в академических целях, благодаря достижениям в области машинного обучения, обработки естественного языка и когнитивных вычислений (Bond, 2024). Многочисленные инновационные приложения, инструменты искусственного интеллекта для преподавателей, позволяющие им разрабатывать различные интерактивные задания, технологии искусственного интеллекта для создания планов уроков и стимулирования выполнения заданий, включая автоматизированные инструменты оценки и обратной связи, чат-боты для взаимодействия со студентами и различные другие онлайн-платформы для персонализированного обучения – все это значительные достижения, упрощающие жизнь людей.

Опрос, проведенный среди студентов и преподавателей НИТУ «МИСИС» и РУДН, подтверждает прогресс искусственного интеллекта в образовании. С одной стороны, большинство студентов размышляют о значении ИИ как источника информации, быстрого доступа к поиску необходимых данных, удобства дистанционного обучения, доступа к разнообразным мультимедийным ресурсам и образовательным инструментам.

Кроме того, преподаватели также размышляют о позитивных возможностях ИИ в образовании: в создании широкого спектра интерактивных заданий для занятий, разработке необходимых учебных материалов.

С другой стороны, существуют серьёзные опасения по поводу использования ИИ в образовании. Многие преподаватели обеспокоены влиянием технологий ИИ на качество образования, поскольку ИИ в определённой степени может ухудшать навыки аудирования, чтения и письма; повышать уровень утомляемости и лени при выполнении различных письменных работ; мешать общению со сверстниками, затрудняя совместную работу над реальными задачами; ухудшать способность правильно формулировать и излагать мысли.

Хотя большинство студентов не верят в негативное влияние ИИ на образование, некоторые утверждают, что ИИ является причиной следующих проблем: рост неуверенности в выражении своих мыслей и идей; страх перед общением с другими людьми и публичными выступлениями; рост нежелания выполнять учебные задания.

Несмотря на позитивное и негативное отношение к внедрению ИИ в высшее образование, решение о его использовании или отказе принимают как преподаватели, так и студенты. Однако разумное использование технологий ИИ в благородных целях может не вызывать стресса. Несомненно, в ближайшем будущем модели ИИ и GenAI будут охватывать различные уровни образования, предоставляя более глубокое понимание курсов, их применения и будущих направлений разработки, а также предоставляя дополнительные рекомендации для преподавателей по интерактивному и увлекательному обучению студентов.

Для всеобщего блага необходимо помнить, что, несмотря на сильные стороны ИИ в улучшении и улучшении качества образования и результатов, всё ещё существуют методологические и педагогические проблемы, которые необходимо учитывать. Многое уже сделано, и ИИ в образовании добьётся ещё большего при условии его разумного и справедливого применения.

Список литературы

1. Еремеева А.Р., Мэн Ж. Преимущество интерактивного обучения в высшем образовании на виртуальных платформах и офлайн // Перспективы внедрения новой Российской модели образования: вопросов больше, чем ответов: Сборник научных трудов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». Ростов-на-Дону: ООО «Манускрипт», 2025. С. 52-56.
2. Лучшева Л.В. Социальные проблемы использования искусственного интеллекта в высшем образовании: задачи и перспективы // Научный Татарстан. 2020. № 4. С. 84-89.
3. Паскова А.А. Практические аспекты применения ChatGPT в высшем образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2023. Т. 15. № 3. С. 67-74.
4. Ракитов А.И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм // Высшее образование в России. 2018. № 6. С. 41-49.
5. Субботина М.В. Искусственный интеллект и высшее образование – враги или союзники // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2024. Т. 24. № 1. С. 176-183.
6. Ahmad S.F., Rahmat M.K., Mubarik M.S., Alam M.M., Hyder S.I. Artificial intelligence and its role in education // Sustainability. 2021. Vol. 13. № 22. pp. 1-11.
7. Akinwalere S., Ivanov V. Artificial intelligence in higher education: challenges and opportunities // Border Crossing. 2022. Vol. 12. № 1. pp. 1-15.
8. Al-Tuwayrish R.K. An evaluative study of machine translation in the EFL scenario of Saudi Arabia // Advances in Language and Literary Studies. 2016. Vol. 7. № 1. pp. 5-10.
9. Alyahyan E., Düştegör D. Predicting academic success in higher education: literature review and best practices // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2020. Vol. 17. № 3. pp. 1-21.
10. Ayse T., Nil G. Automated feedback and teacher feedback: writing achievement in learning English as a foreign language at a distance // The Turkish Online Journal of Distance Education. 2022. Vol. 23. № 2. pp. 120-139.
11. Bates T. Another perspective on AI in higher education // tonybates.ca. 2018.
12. Bond M., Khosravi H., De Laat M. A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21. № 4. pp. 1-41.
13. Bostrom N. Superintelligence: paths, dangers, strategies. Oxford: Oxford University Press, 2014. 352 p.
14. Burger B., Kanbach D.K., Kraus S., Breier M., Corvello V. On the use of AI-based tools like ChatGPT to support management research // European Journal of Innovation Management. 2023. Vol. 26. № 7. pp. 233-241.

15. Chen P., Lin Z. Artificial intelligence in education: a review // IEEE Access. 2020. Vol. 8. pp. 75264-75278.

16. Eremeeva A.R. Teaching foreign languages with musical exercises as an interactive and integrated learning process in higher education // Teaching Foreign Languages in an Open Multicultural Space. Multilingual Education: Experiences and Perspectives: Collection of Scientific Papers. Papers of the III International Scientific and Practical Conference. Moscow: Publishing House KDU, 2025. pp. 45-50.

17. Jonassen D., Davidson M., Collins M., Campbell J., Haag B.B. Constructivism and computer-mediated communication in distance education // American Journal of Distance Education. 1995. Vol. 9. № 2. pp. 7-26.

18. Liang J.C., Hwang G.J., Chen M.R.A., Darmawansah D. Roles and research foci of artificial intelligence in language education: an integrated bibliographic analysis and systematic review approach // Interactive Learning Environments. 2021.

19. Meng R., Boltaeva A. Professional competence of teaching foreign languages at universities in the context of digital education (example of Russian and Chinese university teachers) // EDULEARN23 Proceedings. IATED, 2023a. pp. 1119-1126.

20. Meng R., Eremeeva A. Foreign language teaching supported by generative AI technology ChatGPT // ICERI2023 Proceedings. IATED, 2023b. pp. 851-858.

21. Muller H., Pachnanda S., Pahl F., Rosenqvist C. The application of artificial intelligence on different types of literature reviews: a comparative study // 2022 International Conference on Applied Artificial Intelligence (ICAPAI). 2022. pp. 1-7.

22. Railean E. Interactive learning strategies in higher education // From Enhanced Lecture to Team-Based Learning. 2024.

23. Salmon G. E-moderating: the key to online teaching and learning. 2nd ed. Routledge, 2004. 256 p.

24. Tauchert C., Bender M., Mesbah N., Buxmann P. Towards an integrative approach for automated literature reviews using machine learning // Proceedings of the 53rd Hawaii International Conference on System Sciences. 2020.

25. Woolf B.P. Building intelligent interactive tutors: student-centered strategies for revolutionizing e-learning. Burlington: Morgan Kaufmann, 2008. 480 p.

The educational potential of artificial intelligence and its use in higher education

Aziza R. Eremeeva
Senior Lecturer
National University of Science and Technology MISIS
Moscow, Russian Federation
Specialist Expert
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russian Federation
Azi-pushok@mail.ru
ORCID 0000-0003-4784-6575

Received 09.08.2026
Accepted 25.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/o7162-5170-0343-d
EDN JCMSDQ
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

Artificial Intelligence (AI) plays a vital part in various domains, particularly in higher education. The use of artificial intelligence and its tools in teaching have opened up new opportunities for personalizing learning to meet the needs of each student and providing them with comprehensive support. Even though educational system along with the utilization of AI is being evolved each year, there are still some dilemmas and insufficient amount of knowledge of its employment from educators and learners. The aim of the article is to analyze the significance of AI in higher education and to demonstrate various types of AI tools for designing course materials, plans and interactive tasks for the development of students' knowledge in English language teaching (ELT). It is vital to consider AI's essence, to show the specifics of AI tools' implementation in ELT of technical universities. The novelty of the research lies in expanding scientific knowledge about the types and use of AI and GenAI tools in teaching English to students of technical spheres. The research materials included various scientific works on pedagogy, linguistics and methods of teaching foreign languages. In-depth observation and data collection from students and faculty were also a significant empirical method. Besides, a set of complementary research methods was used, by focusing on theoretical analysis of sources related to teaching foreign languages. For collecting the data, a survey was conducted among students and teachers of National University of Science and Technology «MISIS» (NUST MISIS) and Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (RUDN). The collected data and the results revealed renowned AI tools among faculty and students, frequently used tools during tutorials, the benefits of GenAI tools in ELT classes and various other attitudes towards the implementation of AI and GenAI models in education. Data revealed the key features of AI tools and their benefits which lay on the variability of provided templates and tasks for generating fascinating tasks for grabbing technical students' attention, by motivating them to submerge deeper into the ELT sphere. Despite some concerns regarding the use of AI in higher education, there are more positive views which might be key for trusting AI and its tools in further development of teaching English language at higher education institutions.

Keywords

Artificial intelligence, higher education, English language teaching (ELT), interactive tasks.

References

1. Eremeeva A.R., Meng Zh. The advantage of interactive learning in higher education on virtual and offline platforms // Prospects for the Implementation of the New Russian Education Model: More Questions Than Answers: Collection of Scientific Papers. Rostov-na-Donu: Manuscript, 2025. pp. 52-56.
2. Luchsheva L.V. Social problems of using artificial intelligence in higher education: tasks and prospects // Scientific Tatarstan. 2020. № 4. pp. 84-89.
3. Paskova A.A. Practical aspects of using ChatGPT in higher education // Maykop State Technological University Bulletin. 2023. Vol. 15. № 3. pp. 67-74.
4. Rakitov A.I. Higher education and artificial intelligence: euphoria and alarmism // Higher Education in Russia. 2018. № 6. pp. 41-49.
5. Subbotina M.V. Artificial intelligence and higher education – enemies or allies // RUDN Journal of Sociology. 2024. Vol. 24. № 1. pp. 176-183.
6. Ahmad S.F., Rahmat M.K., Mubarik M.S., Alam M.M., Hyder S.I. Artificial intelligence and its role in education // Sustainability. 2021. Vol. 13. № 22. pp. 1-11.
7. Akinwalere S., Ivanov V. Artificial intelligence in higher education: challenges and opportunities // Border Crossing. 2022. Vol. 12. № 1. pp. 1-15.

8. Al-Tuwayrish R.K. An evaluative study of machine translation in the EFL scenario of Saudi Arabia // Advances in Language and Literary Studies. 2016. Vol. 7. № 1. pp. 5-10.

9. Alyahyan E., Düştegör D. Predicting academic success in higher education: literature review and best practices // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2020. Vol. 17. № 3. pp. 1-21.

10. Ayse T., Nil G. Automated feedback and teacher feedback: writing achievement in learning English as a foreign language at a distance // The Turkish Online Journal of Distance Education. 2022. Vol. 23. № 2. pp. 120-139.

11. Bates T. Another perspective on AI in higher education // tonybates.ca. 2018.

12. Bond M., Khosravi H., De Laat M. A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21. № 4. pp. 1-41.

13. Bostrom N. Superintelligence: paths, dangers, strategies. Oxford: Oxford University Press, 2014. 352 p.

14. Burger B., Kanbach D.K., Kraus S., Breier M., Corvello V. On the use of AI-based tools like ChatGPT to support management research // European Journal of Innovation Management. 2023. Vol. 26. № 7. pp. 233-241.

15. Chen P., Lin Z. Artificial intelligence in education: a review // IEEE Access. 2020. Vol. 8. pp. 75264-75278.

16. Eremeeva A.R. Teaching foreign languages with musical exercises as an interactive and integrated learning process in higher education // Teaching Foreign Languages in an Open Multicultural Space. Multilingual Education: Experiences and Perspectives: Collection of Scientific Papers. Papers of the III International Scientific and Practical Conference. Moscow: Publishing House KDU, 2025. pp. 45-50.

17. Jonassen D., Davidson M., Collins M., Campbell J., Haag B.B. Constructivism and computer-mediated communication in distance education // American Journal of Distance Education. 1995. Vol. 9. № 2. pp. 7-26.

18. Liang J.C., Hwang G.J., Chen M.R.A., Darmawansah D. Roles and research foci of artificial intelligence in language education: an integrated bibliographic analysis and systematic review approach // Interactive Learning Environments. 2021.

19. Meng R., Boltaeva A. Professional competence of teaching foreign languages at universities in the context of digital education (example of Russian and Chinese university teachers) // EDULEARN23 Proceedings. IATED, 2023a. pp. 1119-1126.

20. Meng R., Eremeeva A. Foreign language teaching supported by generative AI technology ChatGPT // ICERI2023 Proceedings. IATED, 2023b. pp. 851-858.

21. Muller H., Pachnanda S., Pahl F., Rosenqvist C. The application of artificial intelligence on different types of literature reviews: a comparative study // 2022 International Conference on Applied Artificial Intelligence (ICAPAI). 2022. pp. 1-7.

22. Railean E. Interactive learning strategies in higher education // From Enhanced Lecture to Team-Based Learning. 2024.

23. Salmon G. E-moderating: the key to online teaching and learning. 2nd ed. Routledge, 2004. 256 p.

24. Tauchert C., Bender M., Mesbah N., Buxmann P. Towards an integrative approach for automated literature reviews using machine learning // Proceedings of the 53rd Hawaii International Conference on System Sciences. 2020.

25. Woolf B.P. Building intelligent interactive tutors: student-centered strategies for revolutionizing e-learning. Burlington: Morgan Kaufmann, 2008. 480 p.

Разработка междисциплинарных практико-ориентированных заданий по математическому анализу, линейной алгебре и аналитической геометрии с применением Mathcad в условиях цифровой образовательной среды вуза

Ирина Владимировна Абрамова
Кандидат педагогических наук, доцент
Пермский государственный медицинский университет им. ак. Е.А. Вагнера
Пермь, Россия
Abramova1@yandex.ru
ORCID 0000-0001-6570-4007

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

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

Франческа Казимировна Мацур
Кандидат педагогических наук, доцент
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
matsurf@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Игорь Михайлович Тарарин
Кандидат технических наук, доцент
Государственный университет управления
Москва, Россия
Кандидат технических наук, доцент
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
prepodavatel.vuzatar@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.08.2026
Принята 17.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/a4253-7482-5057-n
EDN HEVRMY
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Базовый математический блок первого курса инженерного и экономического бакалавриата сохраняет дисциплинарную замкнутость, тогда как действующие федеральные государственные образовательные стандарты требуют от выпускника решать профессиональные задачи с опорой на математический аппарат и на современные программные средства. Расхождение между нормативной формулировкой и дидактической формой отдельного учебного задания образует предмет анализа, а задача состоит в том, чтобы вывести конструкцию задания непосредственно из текста стандартов. Материалом послужили шесть действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям 01.03.02, 08.03.01, 09.03.01, 11.03.04, 13.03.02 и 38.03.01, содержащих в совокупности 37 общепрофессиональных компетенций; единицей анализа выбрана отдельная формулировка компетенции, к корпусу применены контент-анализ с тремя заранее заданными правилами кодирования и сопоставительный анализ формулировок по явным критериям, дополненные педагогическим проектированием комплекта из 24 заданий. Математический аппарат назван в 9 из 37 формулировок, цифровой инструмент – в 14, обработка и истолкование полученного числа – в 5; оба первых предписания соединены в границах одной компетенции лишь дважды. Из выявленного распределения выведены четырёхкомпонентная схема задания и типология из четырёх типов, различающихся характером междисциплинарного переноса. Разведение двух требований по разным компетенциям объясняет, почему связь математической процедуры с профессиональной величиной не возникает сама собой и требует специального конструирования задания. Автоматическое согласование единиц измерения и единая запись символьного и численного решения в Mathcad делают такую связь операцией, доступной первокурснику, а размещение задания в цифровой образовательной среде вуза задаёт вариативность исходных величин и единую форму отчёта.

Ключевые слова

междисциплинарное учебное задание, практико-ориентированное обучение, математический анализ, линейная алгебра, аналитическая геометрия, Mathcad, цифровая образовательная среда вуза, федеральный государственный образовательный стандарт, контроль размерностей.

Введение

Курс математического анализа, курс линейной алгебры и курс аналитической геометрии образуют базовый блок первых двух семестров инженерного и экономического бакалавриата и строятся преимущественно вокруг внутренней логики самих разделов. Учебное задание такого курса замкнуто на технику преобразования. Студент дифференцирует функцию, решает систему линейных уравнений, приводит уравнение кривой к каноническому виду, и правильность работы устанавливается сверкой с ответом. Требования к выпускнику сформулированы иначе. Действующие федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования называют результатом освоения программы не владение техникой, а способность решать задачи профессиональной деятельности, опираясь на математический аппарат и на современные программные средства. Между двумя описаниями находится учебное задание, и его конструкция определяет, будет ли нормативное требование выполнено или останется декларацией.

Три дисциплины базового блока неодинаково поддаются связыванию с профессиональной областью. Математический анализ оперирует функцией и её локальными характеристиками, поэтому профессиональная величина входит в задачу естественным образом, через зависимость от времени или от координаты. Линейная алгебра описывает систему соотношений между многими величинами сразу, и

профессиональный объект появляется в ней как схема связей, которую ещё нужно составить. Аналитическая геометрия имеет дело с формой и взаимным расположением, а её приложения требуют пространственных данных, которые первокурсник редко получает из профильных курсов первого года обучения. Различие типов объекта означает, что единая формулировка задания для трёх курсов невозможна. Единым может быть только способ построения задания.

Термин «междисциплинарное задание» употребляется неоднородно. Им обозначают и задачу с фабулой из профильной области, и задание, требующее знаний двух учебных курсов, и учебный проект, объединяющий несколько дисциплин. Для дальнейшего изложения принято узкое понимание. Междисциплинарным считается задание, в котором величина, метод, истолкование либо критерий допустимости приходят из области, внешней по отношению к изучаемому математическому разделу, и это внешнее происхождение меняет ход решения. Определение сужает объём понятия, но делает его проверяемым: наличие или отсутствие переноса устанавливается по тексту самого задания.

Практико-ориентированный подход в математической подготовке разработан подробно. Он трактует применимость знания к профессиональной задаче как самостоятельный результат обучения (Усова, 2018), а его реализация обычно принимает форму комплекта задач, собранного под конкретное направление подготовки (Мясникова, 2022). Отдельная группа работ описывает междисциплинарные связи как структурный компонент содержания обучения прикладной математике (Корнилов, 2019) и рассматривает математизацию профильных дисциплин в качестве механизма, соединяющего математический курс с профессиональной подготовкой (Перминов, 2024). Содержание вузовского курса математического анализа при этом прямо связывается с компетентностной моделью и со сменой образовательных стандартов (Калинин, 2020).

Второе направление исследований посвящено вычислительным средствам. Системы компьютерной математики описаны как основание методической базы преподавания высшей математики в техническом вузе (Рахимов, 2025); сопоставление компьютерной поддержки с классическими методиками обучения численным методам выполнено на материале инженерной подготовки (Новикова, 2017). Для отдельных классов прикладных задач создаются специализированные тренажёры (Романова, 2023), а зарубежные работы фиксируют связь между применением математического программного обеспечения и учебными достижениями по алгебре (Etcuban, 2019). Цифровая образовательная среда вуза изучается со стороны её компонентов и восприятия обучающимися (Попова, 2024), со стороны платформенных решений и критериев их оценивания (Шелепаева, 2022), со стороны диагностического аппарата педагогического мониторинга (Хаперская, 2021).

Два направления сходятся редко. Исследования практико-ориентированных задач описывают профессиональный сюжет, но оставляют вычислительный инструмент за пределами конструкции задания; исследования систем компьютерной математики описывают инструмент, а математическое содержание берут в готовом дисциплинарном виде. Известны отдельные исключения. Среда дистанционного обучения соединена с пакетом Mathcad для организации самостоятельной работы по математическому анализу (Гурниковская, 2025); математика, физика и информатика объединены в цифровой среде университета (Лыкова, 2026). Предметом и в этих работах выступает организационная оболочка; внутреннее устройство отдельного задания остаётся неописанным. Неразличёнными остаются два понятия. Первое охватывает задачу с профессиональным сюжетом. Второе относится к заданию, которое воспроизводит профессиональную расчётную процедуру целиком, от исходной величины с размерностью до истолкования полученного числа.

Отсюда вопрос настоящей работы: какие требования действующих стандартов образуют нормативное основание междисциплинарного практико-ориентированного задания по трём базовым математическим дисциплинам и каким способом это основание переводится в воспроизводимую конструкцию задания, выполняемого средствами Mathcad в цифровой образовательной среде вуза. Для ответа на него корпус стандартов прочитан по единым правилам кодирования, установлено распределение требований к математическому аппарату и к цифровому инструменту, и из этого распределения выведена схема построения задания вместе с основанием его типологии.

Выбор Mathcad опирается на свойства пакета, заявленные разработчиком. Официальные материалы компании PTC называют полный набор единиц измерения систем СИ, USCS и CGS с возможностью определять собственные единицы, согласование размерностей при вычислениях, два вычислительных механизма, символьный и численный, запись математики в нотации, привычной по учебнику, и построение графиков от плоских до пространственных и контурных. Для первокурсника это означает, что размерность результата проверяется тем же документом, в котором получено решение, а аналитическое и численное решения соседствуют на одном листе. Профессиональный контекст задания опирается и на квалификационные требования. Профессиональный стандарт «Программист», утверждённый приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 20 июля 2022 г. № 424н, относит разработку алгоритмов решения поставленных задач и проверку их корректности к трудовым функциям начальных квалификационных уровней.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования послужили шесть действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования уровня бакалавриата, в учебных планах которых математический анализ, линейная алгебра и аналитическая геометрия входят в базовую часть подготовки: по направлению 01.03.02 Прикладная математика и информатика (приказ Минобрнауки России от 10 января 2018 г. № 9), 08.03.01 Строительство (приказ от 31 мая 2017 г. № 481), 09.03.01 Информатика и вычислительная техника (приказ от 19 сентября 2017 г. № 929), 11.03.04 Электроника и наноэлектроника (приказ от 19 сентября 2017 г. № 927), 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника (приказ от 28 февраля 2018 г. № 144), 38.03.01 Экономика (приказ Минобрнауки России от 12 августа 2020 г. № 954). Тексты сверены по официальным публикациям стандартов на дату выполнения работы.

Отбор направлений подчинялся трём условиям. Первое условие требует присутствия всех трёх названных дисциплин в базовой части учебного плана и отсекает направления, где математическая подготовка ограничена одним обзорным курсом. Второе условие требует принадлежности разным укрупнённым группам, благодаря чему корпус не сводится к одной отраслевой традиции. Третье условие требует различия профессиональных областей по типу объекта, поскольку строительная конструкция, электрическая цепь, программная система и экономический показатель поставляют в математическую задачу несходные величины. Полученный корпус охватывает шесть укрупнённых групп направлений и совокупно содержит 37 общепрофессиональных компетенций.

Единицей анализа выбрана отдельная формулировка общепрофессиональной компетенции, то есть наименьший фрагмент нормативного текста, задающий самостоятельное требование к результату освоения программы. Универсальная компетенция УК-1, одинаковая для всех шести стандартов, учитывалась как рамочное требование к поиску, критическому анализу и синтезу информации и в подсчёт формулировок не входила. Профессиональные компетенции в корпус не включались, так как их формулирует сам вуз, и они не образуют общего для шести стандартов текста. Дополнительными материалами послужили профессиональный стандарт «Программист» и официальные материалы разработчика пакета Mathcad, описывающие его функциональные возможности.

Контент-анализ выполнен по трём правилам кодирования, сформулированным до просмотра корпуса. Категория А присваивается формулировке, которая называет математический аппарат, математические либо естественно-научные методы, математические модели или расчёт как основание решения профессиональных задач. Категория В присваивается формулировке, называющей информационные, компьютерные или сетевые технологии, программные средства, системы программирования либо вычислительные программные комплексы. Категория С присваивается формулировке, требующей обработки, представления или истолкования полученного результата. Категории не исключают друг друга, и одна компетенция может получить две или три метки.

Спорные случаи разрешались правилом буквального прочтения. Метка ставится тогда, когда соответствующий объект назван в тексте компетенции прямо; вывод метки из наименования категории компетенций или из описания области профессиональной деятельности не допускался. По этому правилу формулировка о самостоятельном проведении экспериментальных исследований и обработке

полученных данных получила метку C, но не получила метки A, так как математический аппарат в ней не назван. Формулировка о подготовке текстовой и конструкторско-технологической документации современными компьютерными средствами получила метку B и не получила метки C, так как речь идёт о документировании без истолкования результата расчёта. Правило снижает долю решений, зависящих от предпочтений кодировщика, и повышает сопоставимость результатов при повторном кодировании корпуса.

Решения кодирования фиксировались в рабочей таблице, где каждой формулировке сопоставлены её код, набор присвоенных меток и слово либо словосочетание нормативного текста, послужившее основанием метки. Такая запись делает результат проверяемым по исходному документу и позволяет сверить каждую метку с текстом соответствующей компетенции. Формулировки, получившие метку по одному слову нормативного текста, отмечались отдельно, и все они относятся к категории B, где основанием служит прямое упоминание программных или информационных средств.

Ключевым показателем анализа выбрано совместное вхождение категорий A и B в одну формулировку. Совмещение означает, что стандарт сам связывает математическую операцию с программным средством и тем самым задаёт готовое основание для задания, где расчёт выполняется в вычислительной среде. Раздельное вхождение означает обратное. Связь между двумя требованиями нормативный текст не устанавливает, и она должна быть построена на уровне учебного материала.

Вторую часть работы образует педагогическое проектирование. По результатам кодирования корпуса разработан комплект из 24 заданий, включающий 8 заданий по математическому анализу, 8 по линейной алгебре и 8 по аналитической геометрии. Проектирование велось в пять шагов. Из корпуса извлекалось требование, затем подбиралась профессиональная величина с размерностью и с известными границами допустимых значений, затем выбирался раздел курса, операция которого применима к этой величине непосредственно, затем строилась запись решения в Mathcad, и на последнем шаге формулировался критерий допустимости результата. Каждое задание снабжено рабочим документом, где зафиксированы исходные величины с единицами измерения, символьное преобразование, численное решение и графическое представление.

Основанием типологии заданий выбран характер междисциплинарного переноса, то есть то, что переносится из профильной области в математическую задачу и обратно. Основание задано одно, а различия между типами прослеживаются по четырём измерениям: исходная величина, математическая операция раздела, ведущая операция вычислительной среды, форма проверки результата. Выбор одного основания вместо перечня признаков позволяет отнести к типу и такое задание, которое соединяет несколько разделов: решающим остаётся направление переноса при любом наборе использованных тем.

Возможности вычислительной среды описывались по четырём операциям, различимым в интерфейсе пакета: символьное преобразование выражения, матричные вычисления и решение систем линейных уравнений, численное решение уравнений и задач оптимизации, построение плоских и пространственных графиков. Пятой операцией учитывалось согласование размерностей, которое выполняется автоматически при присвоении величине единицы измерения. Отнесение задания к типу опиралось на то, какая из перечисленных операций несёт основную дидактическую нагрузку; полный перечень использованных команд при отнесении не учитывался.

Применены три метода. Контент-анализ нормативных текстов выполнен с описанными выше единицами и правилами кодирования; сопоставительный анализ формулировок разных стандартов проведён по явным критериям принадлежности категориям; педагогическое проектирование заданий опиралось на результаты первых двух процедур. Воспроизводимость обеспечена тем, что состав корпуса задан реквизитами приказов, единица анализа определена, правила кодирования сформулированы заранее, а конструкция каждого задания выводится из зафиксированных требований. Полученные результаты характеризуют нормативный текст и конструкцию учебных заданий. Учебные достижения студентов, сроки освоения материала и организация занятий в работе не измерялись.

Результаты и обсуждение

Кодирование корпуса дало неравномерную картину. Требование математического аппарата зафиксировано в 9 формулировках из 37, требование цифрового инструмента в 14, требование обработки и представления результата в 5. Категория А сосредоточена в стандарте по прикладной математике и информатике, утверждённом приказом от 10 января 2018 г. № 9, где ей отвечают три компетенции из четырёх. В остальных пяти стандартах она представлена одной или двумя формулировками. Категория В распределена противоположным образом, и наибольшее число её меток приходится на стандарт по информатике и вычислительной технике, где шесть компетенций из девяти называют программные либо аппаратные средства.

Таблица 1. Распределение общепрофессиональных компетенций шести стандартов по категориям кодирования

Направление подготовки	Число компетенций	Категория А	Категория В	А и В в одной формулировке
Прикладная математика и информатика	4	3	2	1
Строительство	10	2	2	1
Информатика и вычислительная техника	9	1	6	0
Электроника и наноэлектроника	4	1	2	0
Электроэнергетика и электротехника	5	1	1	0
Экономика	5	1	1	0
Всего	37	9	14	2

Источник: расчёты автора по текстам федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, названным в разделе о материале.

Различие между стандартами объясняется профилем направления, но не сводится к нему. Стандарт по прикладной математике и информатике, утверждённый приказом от 10 января 2018 г. № 9, называет математическое знание прямо в трёх компетенциях из четырёх, что естественно для направления, где математика есть предмет профессии. Стандарт по экономике, утверждённый приказом от 12 августа 2020 г. № 954, содержит одну формулировку с математическим требованием, и она относится к статистическому анализу данных. Требование к применению аппарата математического анализа и линейной алгебры в тексте отсутствует, хотя оба курса традиционно входят в подготовку экономистов. Расхождение между составом математической подготовки и объёмом нормативного требования к ней в этом стандарте наибольшее в корпусе.

Совместное вхождение двух категорий в одну формулировку встретилось дважды. В стандарте по направлению 01.03.02 компетенция ОПК-2 требует использовать и адаптировать существующие математические методы и системы программирования для разработки и реализации алгоритмов решения прикладных задач. В стандарте по направлению 08.03.01 компетенция ОПК-6 относит к результату участие в подготовке расчётного и технико-экономического обоснований проектов, в том числе с применением средств автоматизированного проектирования и вычислительных программных комплексов. В остальных 35 формулировках математическое и инструментальное требования разведены. Отчётливее всего это видно в стандарте по направлению 09.03.01, утверждённом приказом от 19 сентября 2017 г. № 929. Компетенция ОПК-1 называет методы математического анализа и моделирования, компетенция ОПК-2 называет современные информационные технологии и программные средства, и общего действия у них нет.

Сравнение двух стандартов, утверждённых в один день, показывает, что различие не сводится к отраслевой специфике. Стандарт по электронике и наноэлектронике, утверждённый приказом от 19

сентября 2017 г. № 927, содержит четыре общепрофессиональные компетенции, и первая из них называет положения, законы и методы естественных наук и математики средством решения инженерных задач. Стандарт по информатике и вычислительной технике, утверждённый приказом от 19 сентября 2017 г. № 929, содержит девять компетенций, и математическое требование остаётся в нём единственным. Различие в числе компетенций не меняет места математического требования: в обоих текстах оно стоит первым и с последующими инструментальными требованиями не связано.

Категория С оказалась самой малочисленной. Пять формулировок корпуса требуют обработки, представления или истолкования результата, причём две из них принадлежат стандарту по электронике и наноэлектронике, утверждённому приказом от 19 сентября 2017 г. № 927. Малочисленность категории имеет прямое дидактическое следствие. Учебное задание, построенное по нормативному тексту буквально, завершается получением числа, тогда как в профессиональной работе число подлежит оценке на правдоподобие, сопоставлению с допустимым диапазоном и переводу в решение. Рамочная компетенция УК-1, требующая поиска, критического анализа и синтеза информации, формально закрывает этот пробел, однако её общая формулировка не указывает на расчётный результат и потому редко переводится разработчиками заданий в конкретное требование к отчёту.

Разведение требований по разным компетенциям объясняет устойчивое методическое наблюдение: профессиональный сюжет, добавленный к стандартной задаче, не превращает её в междисциплинарную, хотя требование применимости знания сформулировано в методической литературе давно (Усова, 2018). Стандарт обязывает обеспечить и математическое действие, и работу в программной среде, но не предписывает выполнять их над одним объектом. Задание, оставленное без специальной конструкции, воспроизводит эту разделённость. Студент сначала считает вручную, затем набирает ответ в электронной форме, и связь между двумя действиями остаётся внешней. Связь возникает тогда, когда исходная величина имеет профессиональное происхождение и размерность, операция изучаемого раздела применяется к ней непосредственно, а результат истолковывается как характеристика того же профессионального объекта.

Отсюда следует схема из четырёх компонентов. Первый компонент – исходные данные профессионального происхождения, то есть величины с единицами измерения и с указанием допустимых границ, взятые из справочной или нормативной практики соответствующей отрасли. Второй компонент – математическая модель, принадлежащая конкретному разделу одного из трёх курсов, причём переход от описания объекта к модели выполняет студент, а не составитель задания.

Третий компонент – вычислительная реализация, в которой символьная и численная части решения находятся в одном документе. Четвёртый компонент – истолкование результата и проверка его допустимости по размерности, порядку величины и внешнему ограничению.

Четвёртый компонент не служит украшением. Он несёт требование категории С, которое в корпусе встречается лишь в 5 формулировках и потому редко попадает в учебное задание. Проверка допустимости отличается от привычной сверки с ответом тем, что критерий задан извне математики. Отрицательное значение расхода, момент максимума за пределами рассматриваемых суток и сопротивление выше паспортного значения элемента ошибочны по отраслевым основаниям при математически безупречном решении. Ведущая роль знаково-символической деятельности в математической подготовке инженера (Дорофеев, 2025) проявляется здесь полностью, и студент возвращается от символа к обозначаемой величине.

Типология заданий строится на одном основании – характере междисциплинарного переноса. Тип Т1 переносит объект, и профессиональная конструкция или процесс описывается средствами изучаемого раздела. Тип Т2 переносит метод, и процедура раздела применяется к данным профильной области без изменения самой процедуры.

Тип Т3 переносит истолкование, и математический результат получает смысл профессиональной величины со своей размерностью и порядком. Тип Т4 задаёт обратную проверку, и профессиональное ограничение выступает критерием отбора допустимых математических решений. Различия между типами удобнее прослеживать не по отдельным описаниям, а по четырём измерениям сразу.

Таблица 2. Типы междисциплинарных заданий по характеру переноса

Тип	Что переносится между областями	Разделы трёх дисциплин	Ведущая операция в Mathcad	Форма проверки результата
T1	Профессиональный объект и его величины с размерностями	Функции и их графики; уравнения кривых и поверхностей	Построение плоских и пространственных графиков	Соответствие графика области допустимых значений
T2	Математическая процедура изучаемого раздела	Дифференцирование и интегрирование; решение систем линейных уравнений	Символьное преобразование и матричные вычисления	Совпадение символьного и численного решений
T3	Истолкование полученной величины	Экстремумы и скорость изменения; собственные значения матрицы	Численное решение уравнений и задач оптимизации	Размерность и порядок величины результата
T4	Профессиональное ограничение как критерий	Область определения функции; условия совместности систем	Согласование размерностей и проверка условий	Отбраковка решений вне допустимых границ

Источник: составлено автором по результатам кодирования корпуса стандартов и разработки комплекта заданий.

Четыре типа не равнозначны по трудности освоения. Тип T1 доступен на первых неделях обучения, поскольку требует только узнавания знакомой функции в описании объекта. Тип T2 предполагает владение процедурой раздела и потому размещается после её изучения. Тип T3 требует различения математической и профессиональной интерпретаций одного числа и оказывается наиболее трудоёмким при составлении, так как для него нужны отраслевые сведения о порядке величин. Тип T4 замыкает последовательность, потому что критерий допустимости предполагает уже полученное решение. Комплект из 24 заданий распределён между типами неравномерно: к типу T1 отнесены 4 задания, к типу T2 – 8, к типу T3 – 7, к типу T4 – 5. Преобладание типов T2 и T3 отвечает месту базовых курсов в учебном плане первого года обучения (Калинин, 2020).

Задание по математическому анализу построено вокруг нестационарного теплового режима ограждающей конструкции. Студент получает функцию температурного напора, заданную суммой линейного тренда и гармонической составляющей, коэффициент теплопередачи с размерностью Вт/(м²·К) и площадь конструкции. Требуется определить момент наибольшей мгновенной мощности теплового потока и суммарные теплопотери за сутки. Первая часть решается символьным дифференцированием, вторая – определённым интегралом, и в Mathcad обе операции записываются на одном листе над одними и теми же обозначениями. Согласование размерностей работает здесь как содержательная проверка. При подстановке коэффициента теплопередачи вместо термического сопротивления документ выдаёт размерность, несовместимую с ваттом, и ошибка обнаруживается до того, как получено число. Задание относится к типу T3, поскольку математический результат существует лишь как характеристика теплового режима, а не как значение определённого интеграла само по себе.

Дидактическая нагрузка распределена в этом задании между двумя действиями. Первое действие – переход от словесного описания суточного хода температуры к аналитическому выражению, и оно остаётся математическим по существу, отвечая знаково-символической стороне подготовки инженера (Дорофеев, 2025). Второе действие – оценка полученного значения теплопотерь на правдоподобие по порядку величины, и оно опирается на отраслевые представления, которые сообщаются студенту в условии. Разделение двух действий позволяет оценивать их порознь, что важно для первого семестра, когда владение аппаратом ещё неустойчиво.

Задание по линейной алгебре опирается на расчёт установившихся токов в разветвлённой электрической цепи. Уравнения по законам Кирхгофа образуют систему линейных алгебраических

уравнений, матрицу которой студент составляет по схеме, а не получает в готовом виде. Решение выполняется матричным способом, после чего задание требует изменить сопротивление одной ветви на 5% и повторить расчёт. Сопоставление двух решений вводит обусловленность не как формальное определение, а как наблюдаемое свойство: при близких к вырожденности параметрах небольшое изменение исходной величины даёт заметно иной ток. Собственные значения матрицы вычисляются в том же документе и связываются с устойчивостью режима. Задание относится к типу Т2, поскольку переносится процедура раздела; профессиональная область поставляет числовые данные и схему.

Составление матрицы по схеме заслуживает отдельного пояснения. В традиционном задании система уравнений выдана заранее, и работа студента начинается с преобразований, поэтому связь между физическим объектом и алгебраической формой в задачу не попадает. Перенос этой операции внутрь задания меняет его дидактическую функцию: линейная алгебра перестаёт быть техникой обработки уже готовых таблиц чисел. Размер системы при этом ограничен четырьмя-пятью уравнениями, так как более крупная схема смещает трудность в область расчёта цепей, которая первокурснику ещё не знакома.

Задание по аналитической геометрии связано с геометрией рабочей зоны технического устройства. Исходными данными служат координаты точек крепления и уравнение поверхности второго порядка, описывающей отражающий элемент. Требуется найти линию пересечения поверхности с плоскостью, заданной тремя точками, и определить расстояние от заданной точки до этой линии. Канонический вид уравнения получается символьным преобразованием, пересечение – численным решением системы, а пространственный график служит проверкой правдоподобия: студент видит, попадает ли найденная линия в допустимую область. Задание совмещает признаки типов Т1 и Т4. Объект переносится целиком, а границы рабочей зоны отбраковывают часть формально верных решений.

Совмещение двух типов в одном задании не нарушает основания типологии. Направление переноса здесь двойное, и это фиксируется явно, без сокрытия за общей формулировкой. Возможность такого совмещения показывает, что основание деления выбрано корректно, поскольку оно допускает промежуточные случаи и не требует искусственного отнесения задания к одному типу.

Отдельного решения требует случай, когда отраслевые диапазоны величин преподавателю недоступны. Конструкция допускает замену внешнего критерия внутренним, если задача содержит проверяемое математическое условие. Условие совместности системы, область определения функции и требование неотрицательности величины играют роль ограничения без обращения к справочным данным. Замена сужает четвёртый компонент до математической проверки, перенос истолкования при этом не выполняется, и задание остаётся в границах типа Т2. Различие между двумя вариантами полезно фиксировать в паспорте задания, иначе тип определяется по сюжету вместо фактического переноса.

Отличие вычислительной среды от табличного процессора и от универсального языка программирования носит в этой конструкции дидактический характер. Тренажёр, написанный под конкретный класс задач, ускоряет отработку метода (Романова, 2023), но предъявляет студенту готовую вычислительную схему. Работы о системах компьютерной математики описывают инструмент как основание методической базы курса (Рахимов, 2025), а зарубежное исследование связывает применение математического пакета с учебными достижениями по алгебре (Etcuban, 2019). Ни один из этих результатов не отвечает на вопрос о внутреннем устройстве отдельного задания. Между тем согласование единиц измерения, заявленное разработчиком как штатное свойство пакета, переводит проверку физической осмысленности результата в операцию, доступную студенту первого курса, и делает четвёртый компонент схемы выполнимым без обращения к профильным дисциплинам старших курсов.

Сопоставление сред по одному признаку показывает границы этого преимущества. Табличный процессор хранит числа без размерностей, поэтому проверка допустимости в нём выполняется отдельной формулой, которую пишет преподаватель. Универсальный язык программирования допускает работу с размерностями через внешние библиотеки, но требует навыка, которого у

первокурсника нет. Пакет Mathcad удерживает размерность внутри той же записи, где ведётся расчёт, и поэтому четвёртый компонент схемы не увеличивает объём подготовительной работы преподавателя. Преимущество относится к конструкции задания и не связано со скоростью вычислений; оно исчезает, если размерности из условия убрать.

Размещение заданий в цифровой образовательной среде вуза добавляет три условия. Первое условие – вариативность. Исходные величины генерируются в заданных границах, рабочий документ остаётся общим, и проверяется способ решения, а не совпадение ответа с образцом. Второе условие – форма отчёта. Студент сдаёт документ, в котором видны все четыре компонента, и автоматическая проверка числового результата дополняется просмотром хода решения. Третье условие – диагностика. Электронная платформа даёт критериально-диагностический аппарат педагогического мониторинга (Хаперская, 2021), выбор платформы требует явных критериев оценивания (Шелепаева, 2022), а оценки самих обучающихся показывают неодинаковое восприятие компонентов среды (Попова, 2024). Ближайший известный аналог соединяет среду дистанционного обучения с пакетом Mathcad для организации самостоятельной работы по математическому анализу (Гурниковская, 2025). Предложенная конструкция отличается тем, что определяет внутреннее устройство задания, добавляя к оболочке правило его построения.

Четыре компонента задания дают четыре критерия оценивания отчёта, и это упрощает согласование шкалы с возможностями платформы. Первый критерий проверяет правильность выделения исходных величин и их размерностей, второй – соответствие выбранной модели описанию объекта, третий – полноту записи решения вместе с символьным этапом, четвёртый – наличие оценки допустимости результата. Критериально-диагностический аппарат педагогического мониторинга, описанный для электронных обучающих платформ (Хаперская, 2021), допускает такую шкалу без доработки при условии, что платформа хранит присланный документ целиком. Требование хранить документ вместе с ходом решения входит в число критериев выбора платформы наряду с теми, которые перечислены в работах по их классификации (Шелепаева, 2022).

Вариативность исходных величин заслуживает уточнения: она ограничена содержательно. Границы генерации задаются не произвольно, а по отраслевым диапазонам, иначе теряется смысл четвёртого компонента. Коэффициент теплопередачи, выходящий за пределы значений, встречающихся у строительных материалов, делает проверку допустимости бессодержательной, так как студент не может опереться ни на какие внешние сведения. Генерация вариантов, следовательно, входит в конструкцию задания и не сводится к технической операции платформы.

Схема из четырёх компонентов не привязана к одному пакету жёстко. Любая среда, соединяющая символьные преобразования с численным расчётом, поддерживает первые три компонента; методическая база преподавания высшей математики строилась, в частности, и на другой системе компьютерной математики (Рахимов, 2025). Четвёртый компонент чувствителен к работе с размерностями, и здесь различие сред становится существенным. Учебные достижения, связанные с применением математического пакета, изучались за рубежом на материале курса алгебры (Etcuban, 2019), однако сопоставление сред по признаку поддержки размерностей в известных работах не проводилось.

Основное возражение против вычислительной среды в базовом математическом курсе состоит в том, что она замещает математическое действие вызовом функции. Возражение подтверждается частично. Сопоставление компьютерной поддержки с классическими методиками обучения численным методам выполнено на инженерном материале и говорит в пользу компьютерной поддержки (Новикова, 2017), однако предметом там выступает вычислительный курс, где алгоритм и есть содержание обучения. В базовом курсе первого семестра положение иное. Если задание допускает получение ответа одной командой, второй компонент схемы исчезает, и работа сводится к набору выражения. Отсюда конструктивное требование. Символьный этап входит в отчёт обязательно, а численное решение принимается вместе с ним. Ведущая роль знаково-символической деятельности в математической подготовке инженера (Дорофеев, 2025) превращает это требование из формального в условие сохранения предмета.

Второе возражение относится к трудоёмкости составления. Задание с четырьмя компонентами требует от преподавателя отраслевых сведений, которых он может не иметь. Возражение справедливо, и оно ограничивает область применения схемы направлениями, где профильная кафедра готова предоставить диапазоны величин. Частичный ответ даёт нормативный текст. Профессиональный стандарт «Программист», утверждённый приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 20 июля 2022 г. № 424н, называет в числе трудовых функций разработку алгоритмов решения поставленных задач и проверку их корректности, то есть указывает на действия, для описания которых отраслевые справочные данные не нужны. Для направлений, связанных с разработкой программного обеспечения, четвёртый компонент опирается на критерий корректности алгоритма без обращения к диапазону физической величины.

Сопоставление с известными решениями уточняет вклад предложенной схемы. Комплект задач профессиональной направленности собирается под направление подготовки и опирается на профильный сюжет (Мясникова, 2022); практико-ориентированный подход задаёт требование применимости знания (Усова, 2018); математизация профильных дисциплин описывает встречное движение, проникновение математических методов в содержание профильных курсов (Перминов, 2024). Три решения работают на уровне содержания программы. Предложенная схема работает на уровне отдельного задания и потому совместима с любым из них. Междисциплинарные связи, названные структурным компонентом содержания обучения прикладной математике (Корнилов, 2019), получают операциональную форму, поскольку связь фиксируется не в программе курса, а в размерности исходной величины и в критерии допустимости результата. Объединение математики, физики и информатики в цифровой среде университета (Лыкова, 2026) показывает, что такая форма достижима и за пределами одной дисциплины.

Отличие от комплекта задач видно и с методической стороны. Комплект собирается по темам курса и пополняется новыми сюжетами (Мясникова, 2022), поэтому его объём растёт вместе с числом направлений подготовки. Схема из четырёх компонентов задаёт правило порождения задания, и при смене направления меняются только исходная величина и критерий допустимости, тогда как математическая часть и запись решения сохраняются. Экономия усилий здесь вторична. Существенно то, что правило порождения проверяемо: каждый его шаг соотнесён с определённым требованием нормативного текста.

Границы полученного результата определяются составом корпуса. Шесть стандартов относятся к инженерному, информационному и экономическому профилям, где три названные дисциплины входят в базовую часть. Для направлений с сокращённым до одного курса математическим блоком распределение категорий не проверялось. Основание типологии выведено из того же корпуса, и его применение к гуманитарным направлениям потребовало бы отдельного кодирования. Содержание вузовского курса математического анализа зависит от компетентностной модели и от смены стандартов (Калинин, 2020), поэтому пересмотр текстов приказов меняет исходные данные кодирования, но не саму процедуру.

Заключение

Нормативное основание междисциплинарного практико-ориентированного задания по трём базовым математическим дисциплинам в действующих стандартах существует, но распределено между разными компетенциями. Из тридцати семи проанализированных формулировок математическое требование несут девять, инструментальное – четырнадцать, и лишь две объединяют их в одном предписании. Стандарт обязывает вуз обеспечить оба результата и оставляет открытым вопрос о том, где они встретятся. Встреча оказывается делом проектирования, а не следствием нормативного текста. Разнесение требований не следует считать дефектом: стандарт описывает результаты освоения программы в целом и не обязан задавать устройство отдельной учебной работы. Вывод отсюда касается методики и не требует правки приказов.

Четырёхкомпонентная схема задаёт способ такого проектирования. Профессиональная величина с размерностью, операция конкретного раздела, вычислительная реализация и оценка

допустимости образуют последовательность, где каждый следующий шаг опирается на предыдущий. Типология из четырёх типов, различающихся тем, что переходит через дисциплинарную границу, позволяет строить варианты, не повторяя один сюжет, и распределять их по разделам трёх курсов сообразно ведущей операции вычислительной среды. Единое основание деления допускает и двойной перенос, при котором задание одновременно вводит профессиональный объект и накладывает отраслевое ограничение.

Полученная схема адресована составителю заданий базового математического курса. Она не предписывает содержание программы и не меняет распределение часов, а задаёт форму, в которой требование стандарта становится различимым внутри одной учебной работы. Кафедра, располагающая отраслевыми диапазонами величин, применяет схему целиком; при отсутствии таких сведений последний шаг опирается на математическое условие допустимости.

Наиболее уязвимым звеном схемы оказался её последний шаг. Требование оценивать полученное число по внешнему критерию присутствует в корпусе всего в пяти формулировках, поэтому оно не поддержано нормативным давлением и легко выпадает из практики составления заданий. Сохранение этого шага зависит от формы отчёта, которую задаёт цифровая среда.

Пакет Mathcad удерживает в конструкции предметную связь и лишь во вторую очередь ускоряет счёт. Символьная и численная части остаются в одном документе, поэтому математический этап нельзя пропустить, а автоматический контроль единиц измерения превращает оценку осмысленности числа в действие первокурсника. Цифровая образовательная среда вуза добавляет вариативность условий, единую форму отчёта и наблюдаемость хода решения, причём границы генерации вариантов задаются отраслевыми диапазонами и потому входят в состав задания. Замена пакета на среду без встроенных единиц измерения сохраняет три первых шага и ослабляет последний.

Полученный ответ относится к текстам шести приказов и к устройству учебных заданий. Он не характеризует учебные достижения студентов и не заменяет апробацию схемы в учебном процессе, для которой понадобился бы другой материал, а именно результаты выполнения заданий и сопоставимые группы обучающихся. Процедура кодирования и правило вывода конструкции из нормативного требования сохраняются при обновлении стандартов и переносятся на другой набор направлений подготовки. Обновление приказов меняет входные тексты, но не затрагивает ни единицу анализа, ни правила присвоения меток, ни порядок пяти шагов проектирования, поэтому повторное применение процедуры к новому корпусу остаётся посильным для отдельной кафедры.

Список литературы

1. Гурниковская Р.Ю., Высоцкая П.А., Каменских Л.В., Шимитило В.Л., Чорбаншиева М.Ч. Педагогическое проектирование цифровой среды на базе Moodle и Mathcad для организации самостоятельной работы студентов и курсантов, обучающихся в рамках дисциплины Математический анализ // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15. № 9-2. С. 67-77.

2. Дорофеев А.В., Яковлева А.А., Мансурова С.Е. Цифровые технологии в организации знаково-символической деятельности студентов технического вуза // Перспективы науки и образования. 2025. № 4. С. 492-504.

3. Калинин С.И., Панкратова Л.В. Вариативные компоненты вузовского курса математического анализа: опыт внедрения в практику обучения // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 1. С. 113-145.

4. Корнилов В.С. Междисциплинарные научные связи в содержании обучения прикладной математике // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2019. Т. 16. № 2. С. 162-172.

5. Лыкова К.Г., Игонина Е.В., Симоновская Г.А. Инновационная практика обучения математике, физике и информатике для развития интеллектуальной мобильности обучающихся в цифровой образовательной среде университета // Перспективы науки и образования. 2026. № 3. С. 219-234.

6. Мясникова С.В. Задачи профессиональной направленности по математике для будущих учителей географии и экологии // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. № 5. С. 487-495.

7. Новикова С.В., Сосновский С.А., Яхина Р.Р., Валитова Н.Л., Кремлева Э.Ш. Особенности проектирования компьютерных программ-тьютеров для обучения численным методам математики будущих инженеров // Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 2. С. 322-343.

8. Перминов Е.А., Тестов В.А. Математизация профильных дисциплин как основа фундаментализации IT-подготовки в вузах // Образование и наука. 2024. Т. 26. № 7. С. 12-43.

9. Попова О.И., Тимохина Г.С., Изакова Н.Б., Капустина Л.М. «Голос студента» в отношении компонентов цифровой образовательной среды в процессе онлайн-обучения // Интеграция образования. 2024. Т. 28. № 4. С. 606-623.

10. Рахимов А.А. Теоретические аспекты применения системы компьютерного моделирования Maple в процессе преподавания математики студентам технических вузов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2025. Т. 22. № 1. С. 58-75.

11. Романова Е.С., Рыжкова М.Н. Повышение эффективности обучения студентов с помощью онлайн-тренажера для решения задач безусловной оптимизации // Информатика и образование. 2023. Т. 38. № 5. С. 65-77.

12. Усова Л.Б., Шакирова Д.У. Практико-ориентированный подход к формированию математической компетентности студентов направления подготовки «Математика и компьютерные науки» // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 1 (213). С. 77-83.

13. Хаперская А.В., Минин М.Г. Электронная обучающая платформа и педагогический мониторинг в условиях цифровой трансформации // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 131-138.

14. Шелепаева А.Х. Образовательные онлайн-платформы: классификация и критерии оценивания // Открытое образование. 2022. Т. 26. № 3. С. 27-34.

15. Etcuban J.O., Campanilla B.S., Horteza A.D. The use of Mathcad in the achievement of education students in teaching college algebra in a university // International Electronic Journal of Mathematics Education. 2019. Vol. 14. № 2. pp. 341-351.

Development of interdisciplinary practice-oriented tasks in mathematical analysis, linear algebra and analytic geometry using Mathcad in the digital educational environment of a university

Irina V. Abramova
Candidate of Sciences in Pedagogics, Associate Professor
Academician E.A. Wagner Perm State Medical University
Perm, Russia
Abramova1@yandex.ru
ORCID 0000-0001-6570-4007

Ekaterina A. Vetrenko
Candidate of Sciences in Engineering, Associate Professor
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
Vetrenko@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

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

Francheska K. Matsur
Candidate of Sciences in Pedagogics, Associate Professor
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
matsurf@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Igor M. Tararin
Candidate of Sciences in Engineering, Associate Professor
State University of Management
Moscow, Russia
Candidate of Sciences in Engineering, Associate Professor
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
prepodavatel.vuzatar@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.08.2026
Accepted 17.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/a4253-7482-5057-n
EDN HEVRMY
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The basic mathematical block of the first year in engineering and economics bachelor programmes is still organised around the internal logic of its own sections, whereas the federal state educational standards now in force oblige a graduate to solve professional problems by drawing both on mathematical apparatus and on modern software. The gap between the wording of a standard and the didactic shape of a single learning task is what this paper examines, and the aim is to derive the structure of such a task directly from the regulatory text. The material comprises six standards currently in force for the fields 01.03.02, 08.03.01, 09.03.01, 11.03.04, 13.03.02 and 38.03.01, which together contain 37 general professional competences. A single competence statement served as the unit of analysis; content analysis with three coding rules fixed in advance was combined with a criterion-based comparison of wordings and with the design of a set of 24 tasks. Mathematical apparatus is named in 9 statements, digital tools in 14 and the processing of results in 5, yet only two statements tie a mathematical operation to a software tool inside one requirement. A four-component task structure and a typology of four types, told apart by what is carried across the disciplinary boundary, follow from that distribution. Because the two requirements sit in separate competences, the link between a mathematical procedure and a professional quantity has to be built on purpose. Automatic agreement of units together with symbolic and

numeric work kept in one Mathcad worksheet brings that link within reach of a first-year student, while the university digital environment supplies varied input quantities and a common form of reporting.

Keywords

interdisciplinary learning task, practice-oriented teaching, mathematical analysis, linear algebra, analytic geometry, Mathcad, digital educational environment of a university, federal state educational standard, unit checking.

References

1. Gurnikovskaya R.Yu., Vysotskaya P.A., Kamenskikh L.V., Shimitilo V.L., Chorbanshieva M.Ch. Pedagogical design of a digital environment based on Moodle and Mathcad for organising the independent work of students and cadets studying the discipline Mathematical Analysis // Education Management: Theory and Practice. 2025. Vol. 15. № 9-2. pp. 67-77.
2. Dorofeev A.V., Yakovleva A.A., Mansurova S.E. Digital technologies in organising the sign-symbolic activity of technical university students // Perspectives of Science and Education. 2025. № 4. pp. 492-504.
3. Kalinin S.I., Pankratova L.V. Variable components of the university course of mathematical analysis: experience of implementation in teaching practice // Education and Science Journal. 2020. Vol. 22. № 1. pp. 113-145.
4. Kornilov V.S. Interdisciplinary scientific connections in the content of teaching applied mathematics // Peoples' Friendship University of Russia Journal of Informatization in Education. 2019. Vol. 16. № 2. pp. 162-172.
5. Lykova K.G., Igonina E.V., Simonovskaya G.A. Innovative practice of teaching mathematics, physics and computer science for developing the intellectual mobility of learners in the digital educational environment of a university // Perspectives of Science and Education. 2026. № 3. pp. 219-234.
6. Myasnikova S.V. Professionally oriented mathematics tasks for future teachers of geography and ecology // Pedagogy. Theory and Practice. 2022. № 5. pp. 487-495.
7. Novikova S.V., Sosnovsky S.A., Yakhina R.R., Valitova N.L., Kremleva E.Sh. Design features of computer tutoring programmes for teaching numerical methods of mathematics to future engineers // Integration of Education. 2017. Vol. 21. № 2. pp. 322-343.
8. Perminov E.A., Testov V.A. Mathematisation of specialised disciplines as a basis for the fundamentalisation of IT training at universities // Education and Science Journal. 2024. Vol. 26. № 7. pp. 12-43.
9. Popova O.I., Timokhina G.S., Izakova N.B., Kapustina L.M. The student voice regarding the components of the digital educational environment in online learning // Integration of Education. 2024. Vol. 28. № 4. pp. 606-623.
10. Rakhimov A.A. Theoretical aspects of applying the Maple computer modelling system in teaching mathematics to students of technical universities // Peoples' Friendship University of Russia Journal of Informatization in Education. 2025. Vol. 22. № 1. pp. 58-75.
11. Romanova E.S., Ryzhkova M.N. Improving the effectiveness of student learning with an online simulator for solving unconstrained optimisation problems // Informatics and Education. 2023. Vol. 38. № 5. pp. 65-77.
12. Usova L.B., Shakirova D.U. A practice-oriented approach to forming the mathematical competence of students in the field of study «Mathematics and Computer Science» // Orenburg State University Bulletin. 2018. № 1 (213). pp. 77-83.
13. Khaperskaya A.V., Minin M.G. Electronic learning platform and pedagogical monitoring under digital transformation // Higher Education in Russia. 2021. Vol. 30. № 4. pp. 131-138.
14. Shelepaeva A.Kh. Educational online platforms: classification and evaluation criteria // Open Education. 2022. Vol. 26. № 3. pp. 27-34.

15. Etcuban J.O., Campanilla B.S., Horteza A.D. The use of Mathcad in the achievement of education students in teaching college algebra in a university // International Electronic Journal of Mathematics Education. 2019. Vol. 14. № 2. pp. 341-351.

Персонализация физического воспитания студентов средствами технологий искусственного интеллекта и носимых цифровых устройств

Александр Павлович Печенкин
Старший преподаватель кафедры Физического воспитания
Донецкий национальный университет экономики и торговли им. Михаила Туган-Барановского
Донецк, Россия
palvantash@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.08.2026
Принята 25.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.037.1
DOI 10.25726/y1677-6940-2748-l
EDN JCVGGU
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена исследованию возможностей персонализации физического воспитания студентов средствами технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) и носимых цифровых устройств. Актуальность исследования определяется выраженными различиями в уровне физической подготовленности, состоянии здоровья, двигательном опыте и мотивации обучающихся. Ориентация учебных занятий на усредненные показатели группы ограничивает возможности дозирования физической нагрузки и затрудняет своевременную коррекцию индивидуальной динамики студентов. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании модели персонализации физического воспитания студентов на основе совместного применения искусственного интеллекта и носимых цифровых устройств. Материалами исследования выступили российские и зарубежные научные публикации, посвященные индивидуализации физического воспитания, применению ИИ в физической культуре, цифровому мониторингу и использованию носимых устройств в образовательной практике. В работе раскрыто содержание персонализации физического воспитания, охарактеризованы функции носимых устройств и ИИ, определено место преподавателя в интерпретации цифровых данных и принятии педагогического решения. Предложена модель, объединяющая сбор данных о физической активности, их интеллектуальную обработку, педагогическую интерпретацию, формирование персонализированной нагрузки, выполнение задания, повторный мониторинг и последующее улучшение занятий. Выделены требования к достоверности показателей, защите персональных данных, цифровой подготовке преподавателя и осознанному участию студента. Установлено, что результативность персонализации определяется педагогически обоснованным распределением функций между носимыми устройствами, ИИ, преподавателем и обучающимся. По итогам исследования сделан вывод о возможности применения предложенной модели для улучшения педагогического контроля, совершенствования обратной связи и управления физической нагрузкой студентов в процессе физического воспитания.

Ключевые слова

физическое воспитание студентов, персонализация и ИИ в образовании, носимые цифровые устройства, физическая активность студентов, цифровой мониторинг, педагогический контроль, самоконтроль.

Введение

Физическое воспитание в системе высшего образования направлено на развитие двигательных качеств, укрепление здоровья, формирование навыков самоконтроля и ответственного отношения студентов к физической активности. Вместе с тем результаты учебных занятий зависит от соответствия содержания и интенсивности нагрузки реальному состоянию обучающегося. Студенческие группы при этом объединяют лиц с различным двигательным опытом, уровнем подготовленности, ограничениями по здоровью и отношением к занятиям физической культурой. В этой связи применение единых нормативов нагрузки снижает возможность учитывать индивидуальную реакцию организма и своевременно изменять содержание заданий.

В связи с этим крайне перспективным направлением является персонализация физического воспитания, которая предполагает настройку целей, объема нагрузки, средств контроля и обратной связи с учетом особенностей конкретного студента. Индивидуальные параметры занятий нуждаются в регулярном уточнении, поскольку физическое состояние обучающегося изменяется под влиянием множества факторов (в частности, учебной занятости, режима дня, двигательной активности, перенесенных заболеваний и продолжительности восстановления). Персонализация по этой причине тесно связывается с последовательным наблюдением за динамикой показателей.

В отечественных исследованиях индивидуализация физического воспитания раскрывается преимущественно применительно к студентам специальных медицинских групп. Современные авторы связывают персонализацию с дифференцированным подбором нагрузки, учетом функционального состояния и организацией самостоятельной работы обучающихся (Садовников, 2023). При этом преподаватели рассматривают ИИ в качестве перспективного, но не безграничного средства подготовки персонализированных планов занятий для студентов, имеющих ограничения по состоянию здоровья (Лигостаева, 2025).

Итак, в целом развитие цифровых технологий расширило информационную основу педагогического контроля. Носимые устройства позволяют фиксировать показатели, которые ранее оценивались эпизодически либо оставались за пределами наблюдения преподавателя. Например, фитнес-браслеты, смарт-часы и пульсометры регистрируют частоту сердечных сокращений, продолжительность активности, количество шагов и отдельные характеристики восстановления; в целом применение носимых технологий связывается с мониторингом физической активности студенческой молодежи и развитием навыков самоконтроля (Симина, 2021). При этом сохраняется потенциал включения носимой электроники в организацию физического воспитания и оценку индивидуальной реакции на нагрузку (Бабаев, 2022).

Однако собранные данные приобретают ценность после их анализа и соотнесения с задачами занятия; технологии ИИ способны обрабатывать продолжительные ряды показателей, выявлять изменения физической активности и формировать предварительные рекомендации, а носимые устройства в данной системе выступают источником данных. Как итог, ИИ выполняет аналитическую функцию, а преподаватель принимает решение, основываясь на собственной экспертизе.

Вместе с тем в научной литературе цифровой мониторинг и ИИ нередко рассматриваются как самостоятельные направления обновления физического воспитания. Совместное применение данных технологий раскрыто менее подробно, а именно недостаточно определены последовательность обработки показателей, распределение функций между участниками и место профессиональной оценки преподавателя. В связи с этим исследовательский интерес представляет обоснование модели, объединяющей цифровые данные, их интеллектуальную обработку и управление физической нагрузкой.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании модели персонализации физического воспитания студентов средствами технологий ИИ и носимых цифровых устройств.

Материалы и методы исследования

Материалами исследования выступили российские и зарубежные научные публикации по вопросам физического воспитания студентов, индивидуализации учебной нагрузки, применения ИИ, носимых устройств и интернета вещей в образовательной и физкультурной практике. В

исследовательскую базу включались публикации, непосредственно связанные со студенческой аудиторией либо образовательной практикой физического воспитания. Приоритет отдавался исследованиям последних лет, отражающим современные технологические решения.

Методологическую основу работы составили анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ, содержательное обобщение и педагогическое моделирование. Научные подходы сопоставлялись по источникам данных о студенте, способам цифровой обработки, характеру педагогического решения и предполагаемым результатам. Моделирование использовалось для установления последовательности персонализации и распределения функций между носимыми устройствами, ИИ, преподавателем и студентом.

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ показал, что персонализация физического воспитания представляет собой управляемое педагогом уточнение целей, нагрузки и обратной связи на основе индивидуальных данных студента, содержание которой выходит за пределы разового распределения обучающихся по уровню подготовленности. Индивидуальные параметры нуждаются в пересмотре после получения новых сведений.

Итак, исходный этап персонализации связан с определением физического состояния студента, в ходе которого преподаватель учитывает медицинскую группу, результаты контрольных упражнений, двигательный опыт и наличие ограничений. Полученные сведения формируют начальную характеристику обучающегося, на основе которой определяется допустимый объем нагрузки. В этой связи перспективно применение ИИ при составлении планов физического воспитания с возможностью учитывать индивидуальные характеристики студентов и корректировать содержание занятий (Карапетян, 2024).

Первичная диагностика отражает состояние обучающегося в определенный момент времени, однако для оценки дальнейшей динамики требуется постоянное поступление новых данных. Так, носимые устройства обеспечивают фиксацию показателей в процессе занятия и в период самостоятельной физической активности (информация о частоте сердечных сокращений, продолжительности движения, количестве шагов и периодах восстановления дополняет результаты педагогического тестирования). В целом цифровой мониторинг расширяет представление о реальном двигательном режиме студента, что обусловило активное распространение фитнес-приложений и носимых устройств среди студенческой молодежи, а также их связь с контролем физической активности и поддержанием мотивации (Кострыкина, 2025). Студент при использовании соответствующих устройств получает доступ к собственной динамике, а преподаватель может сопоставить учебные результаты с объемом активности за пределами обязательных занятий.

Данные носимых устройств должны проверяться и интерпретироваться педагогом, так как показатели могут изменяться под влиянием качества датчика, особенностей его ношения, технических характеристик модели и алгоритмов производителя. Поэтому преподаватель обязательно соотносит цифровые показатели с самочувствием обучающегося, техникой выполнения упражнений и содержанием учебной нагрузки.

При этом крайне важная связь принятия носимых устройств студентами с результатами физического воспитания. В литературе достигнутый в обучении эффект связывается с готовностью обучающихся регулярно применять устройство и воспринимать цифровые показатели как часть учебной работы (Xu, 2024). Следовательно, техническое оснащение должно сопровождаться объяснением целей мониторинга и порядка использования данных со стороны преподавателя.

После накопления показателей возникает задача их обработки; ИИ способен сопоставлять текущие данные с предыдущими результатами, выявлять изменения и формировать варианты рекомендаций, что открывает перспективы, связанные с индивидуальной коррекцией занятий и совершенствованием контроля учебных результатов (Картузова, 2024). Функции ИИ сводятся к следующему: классификация уровней активности, анализ динамики пульсовых реакций, выявление отклонений от заданного режима и подготовка предварительного варианта индивидуальной нагрузки. В

целом к основным направлениям применения ИИ относят персонализированное обучение, оценивание результатов и поддержку преподавателя в физическом воспитании (Wang, 2024). При этом главенствующую роль сохраняет интерпретация данных преподавателем, который оценивает соответствие рекомендаций целям дисциплины, медицинским ограничениям и реальным возможностям студента. Применение ИИ в целом связывается с усилением индивидуального подхода при сохранении профессионального контроля со стороны педагога (Маликова, 2025). Решение преподавателя может выражаться в изменении интенсивности упражнений, продолжительности отдельных этапов занятия, объема самостоятельной активности и характера восстановительных заданий. Персонализация, мониторинг состояния, профилактика травматизма и анализ двигательных действий относятся к перспективным направлениям использования ИИ в физической культуре и спорте (Пугачев, 2025). При этом приоритетными остаются достигаемые результаты и безопасность студента.

В дальнейшем возможно формирование индивидуального задания для студентов определенных групп, содержание которого определяется текущим состоянием и задачами учебной программы. Студентам могут быть предложены конкретные упражнения, продолжительность аэробной нагрузки, количество повторений или объем самостоятельной двигательной активности, учитывающие их состояние и возможности. После выполнения задания носимые устройства фиксируют новые показатели и полученные данные сопоставляются с запланированной нагрузкой и предыдущей динамикой. В целом данный порядок признается основным в персонализированном обучении и в физическом воспитании, когда результаты мониторинга используются для последующего совершенствования занятий (Wei, 2025). Повторное получение данных формирует основание для изменения индивидуального плана работы.

Обобщение рассмотренных положений позволило разработать модель персонализации физического воспитания студентов средствами ИИ и носимых цифровых устройств (рис. 1).

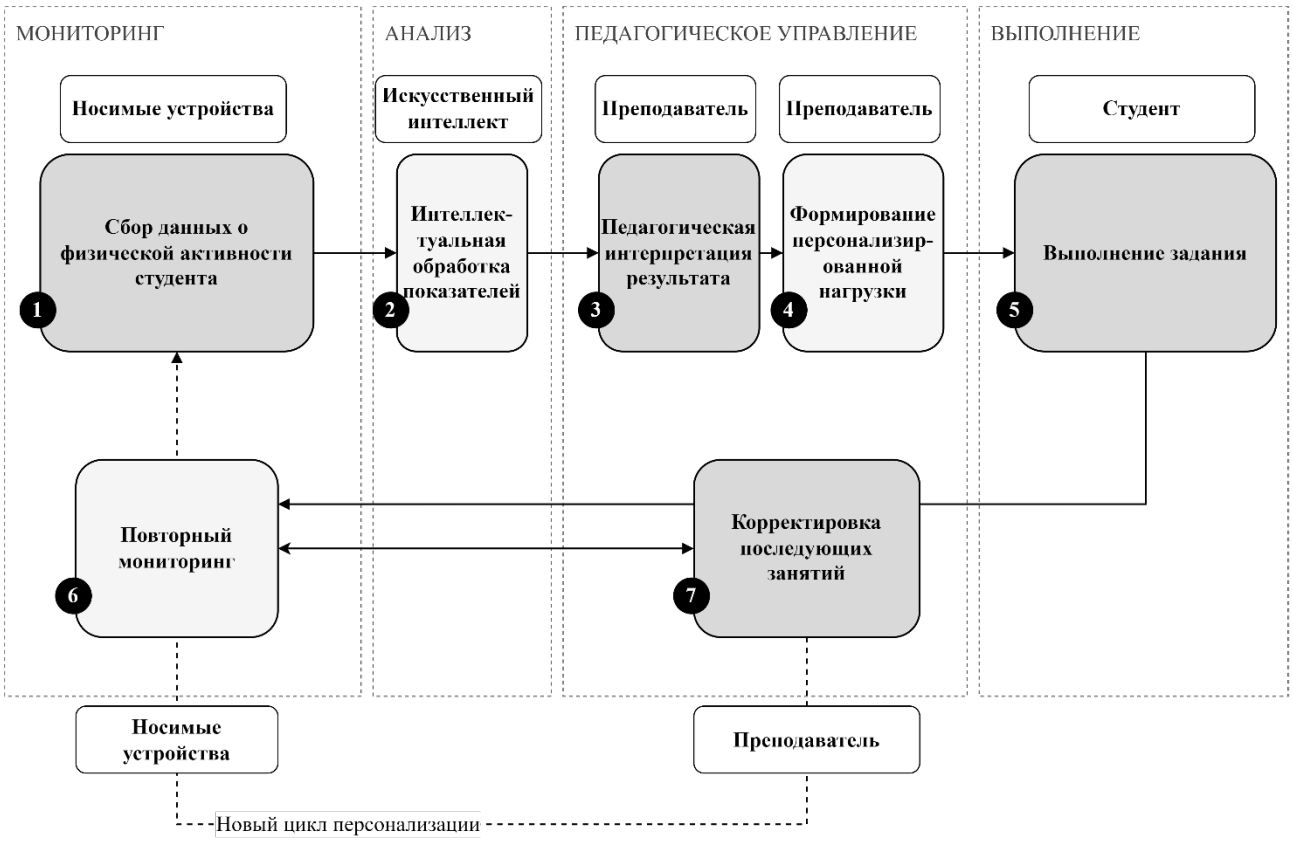


Рисунок 1. Модель персонализации физического воспитания студентов средствами технологий ИИ и носимых цифровых устройств

Модель включает семь последовательно связанных этапов:

1. Носимые устройства собирают данные о физической активности студента.
2. Происходит интеллектуальная обработка показателей и выявляется их динамика.
3. Преподаватель интерпретирует результаты с учетом медицинских и педагогических требований.
4. Происходит формирование персонализированной нагрузки.
5. Студент выполняет задание.
6. Проводится повторный мониторинг.
7. Завершающий этап связан с корректировкой последующих занятий.

Распределение функций между участниками определяет педагогическую направленность модели, так как носимые устройства выполняют измерительную функцию, ИИ обрабатывает массив данных и формирует предварительные рекомендации. Преподаватель, в свою очередь, принимает решение о нагрузке и несет ответственность за ее безопасность; студент выполняет задания, отслеживает собственные показатели и участвует в самоконтроле.

Модель представлена в циклической форме; результаты повторного мониторинга возвращаются к этапу анализа, а индивидуальные параметры уточняются в соответствии с изменениями состояния студента. Постоянный сбор данных и последующая корректировка образовательных действий остается основным способом применения данных технологий (Yu, 2023).

Циклическая организация отражает изменяемость физического состояния обучающегося, так как ранее установленная нагрузка может утратить свою актуальность после повышения подготовленности, снижения активности либо изменения состояния здоровья. Периодическое уточнение показателей обеспечивает соответствие заданий текущим возможностям студента и перспективам его физического развития. При этом воспитательный компонент модели выражается в формировании определенного ритма и стимулировании осознанного отношения к собственному здоровью и физической активности.

Однако результативность модели зависит от готовности преподавателя, т.к. работа с цифровыми показателями требует понимания принципов функционирования носимых устройств, возможных погрешностей и ограничений алгоритмических рекомендаций. Перспективы применения ИИ в физическом воспитании связаны с совершенствованием цифровой подготовки педагогов и обновлением методов преподавания (Lee, 2021). Подготовка преподавателя включает умение выбирать значимые показатели, сопоставлять их с задачами дисциплины и объяснять студентам содержание цифровых рекомендаций. Профессиональная оценка препятствует механическому переносу алгоритмического решения в учебный процесс; при этом сведения о снижении активности или изменении пульса рассматриваются совместно с информацией о самочувствии, режиме сна, учебной занятости и фактической технике выполнения упражнений.

Использование персональных данных формирует отдельную группу требований к модели, т.к. показатели физического состояния, сна и режима активности должны собираться с учетом обозначенной образовательной цели, порядка хранения и ограничения доступа. Крайне важны вопросы безопасности данных, этики и педагогического проектирования цифрового мониторинга (Chu, 2023). К тому же организация персонализации предполагает добровольное и осознанное участие студента, поскольку обучающийся должен понимать, какие показатели фиксируются, каким образом они влияют на содержание задания и кто получает доступ к результатам. Крайне важно формирование доверительных взаимоотношений.

Тем самым по результатам исследования могут быть выделены основные требования к применению модели:

– носимые устройства должны использоваться для сбора показателей, непосредственно связанных с задачами физического воспитания;
– алгоритмические рекомендации нуждаются в проверке преподавателем, за которым остается ответственность за принятие решений;
– индивидуальная нагрузка должна соответствовать медицинской группе и текущему состоянию студента;

– результаты мониторинга следует обсуждать с обучающимся в рамках развития навыков самоконтроля и реализации основных функций физического воспитания.

Заключение

Проведенное исследование позволило теоретически обосновать модель персонализации физического воспитания студентов средствами технологий ИИ и носимых цифровых устройств. Персонализация рассмотрена как педагогически управляемый процесс индивидуальной настройки нагрузки, контроля и обратной связи на основе регулярно обновляемых данных о состоянии и физической активности обучающегося. Установлено, что носимые устройства выполняют функцию сбора первичных показателей, а ИИ обеспечивает их аналитическую обработку. Педагогическая интерпретация связывает цифровые данные с целями дисциплины, ограничениями по здоровью и текущими возможностями студента. Выполнение индивидуального задания и повторный мониторинг формируют основание для последующего улучшения занятий.

Научная новизна исследования состоит в обосновании последовательной модели совместного применения ИИ и носимых устройств в физическом воспитании студентов. Практическая значимость связана с возможностью использовать модель при организации занятий с обучающимися, различающимися по уровню подготовленности, двигательной активности и состоянию здоровья.

Список литературы

1. Бабаев И.Д., Илюшин О.В. Носимая электроника в физическом воспитании // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 6-3 (120).
2. Карапетян М.К. Применение искусственного интеллекта при составлении планов обучения физической культуре для студентов высших учебных заведений // Актуальные исследования. 2024. № 7 (189). Ч. II. С. 24-26.
3. Картузова М.Ю. Применение технологий искусственного интеллекта как инновация в физическом воспитании студентов колледжа // Вестник науки и образования. 2024. № 10-2 (153). С. 25-27.
4. Кострыкина Е.Е., Староселец А.В. Технологии и физическая активность: тренды среди студентов // Научно-методическое обеспечение физического воспитания и спортивной подготовки студентов: материалы III Международной научно-практической конференции (14-15 января 2025 г., Минск). Минск: БГУ, 2025. С. 164-169.
5. Лигостаева Н.Д., Алексина А.О., Кулешова М.В. Использование искусственного интеллекта в создании персонализированных планов занятий физической культурой и спортом со студентами специальной медицинской группы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 5. С. 303-318.
6. Маликова С.Г., Шкатов О.А. Искусственный интеллект в физическом воспитании // Научно-методическое обеспечение физического воспитания и спортивной подготовки студентов: материалы III Международной научно-практической конференции (14-15 января 2025 г., Минск). Минск: БГУ, 2025. С. 225-229.
7. Пугачев И.Ю. Направления применения искусственного интеллекта в сфере физической культуры и спорта // Гуманитарный научный вестник. 2025. № 12. С. 42-47.
8. Садовников Е.С., Жегалова М.Н., Кутенков В.Я., Серединцева Н.В. Индивидуализация и персонализация физического воспитания студентов в специальных медицинских группах // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. № 5 (219). С. 342-346.
9. Симина Т.Е., Татарова С.Ю., Качалова Т.А. Wearable-технологии в физическом воспитании студенческой молодежи // Шаг в будущее: искусственный интеллект и цифровая экономика. Технологическое лидерство: взгляд за горизонт: материалы IV Международного научного форума (25-26 ноября 2020 г., Москва). Вып. 4. М.: Государственный университет управления, 2021. С. 130-135.
10. Chu S.L., Garcia B.M., Rani N. Research on wearable technologies for learning: a systematic review // Frontiers in Education. 2023. Vol. 8. Article 1270389.

11. Lee H.S., Lee J. Applying artificial intelligence in physical education and future perspectives // Sustainability. 2021. Vol. 13. № 1. Article 351.
12. Wang Y., Wang X. Artificial intelligence in physical education: comprehensive review and future teacher training strategies // Frontiers in Public Health. 2024. Vol. 12. Article 1484848.
13. Wei J., Wang J., Leng J. Research on personalized learning in physical education facilitated by the integration of artificial intelligence and the internet of things // International Journal of Learning and Teaching. 2025. Vol. 11. № 4. pp. 228-233.
14. Xu Y., Peng J., Jing F., Ren H. From wearables to performance: how acceptance of IoT devices influences physical education results in college students // Scientific Reports. 2024. Vol. 14. Article 23776.
15. Yu H., Mi Y. Application model for innovative sports practice teaching in colleges using internet of things and artificial intelligence // Electronics. 2023. Vol. 12. № 4. Article 874.

Personalization of students' physical education through artificial intelligence technologies and wearable digital devices

Alexander P. Pechenkin
Senior Lecturer of the Department of Physical Education
Mikhail Tugan-Baranovsky Donetsk National University of Economics and Trade
Donetsk, Russia
palvantash@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.08.2026
Accepted 25.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.037.1
DOI 10.25726/y1677-6940-2748-l
EDN JCVGGU
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article examines the possibilities of personalizing students' physical education through artificial intelligence technologies (hereinafter referred to as AI) and wearable digital devices. The relevance of the study is determined by considerable differences in students' levels of physical fitness, health status, motor experience, and motivation. The orientation of educational activities toward averaged group indicators limits the possibilities for regulating physical load and complicates the timely adjustment of students' individual progress. The purpose of the study is to theoretically substantiate a model for personalizing students' physical education based on the integrated use of artificial intelligence and wearable digital devices. The research materials comprise Russian and international scientific publications devoted to the individualization of physical education, the application of AI in physical culture, digital monitoring, and the use of wearable devices in educational practice. The study reveals the content of personalized physical education, characterizes the functions of wearable devices and AI, and determines the role of the teacher in interpreting digital data and making pedagogical decisions. A model is proposed that integrates the collection of physical activity data, their intelligent processing, pedagogical interpretation, the development of personalized physical loads, task performance, repeated monitoring, and the subsequent refinement of training sessions. Requirements for data reliability, personal data protection, teachers' digital competence, and students' conscious participation are identified. It is established that the effectiveness

of personalization depends on a pedagogically substantiated distribution of functions among wearable devices, AI, the teacher, and the student. The study concludes that the proposed model can be applied to improve pedagogical control, enhance feedback, and manage students' physical load in the process of physical education.

Keywords

students' physical education, personalization and AI in education, wearable digital devices, students' physical activity, digital monitoring, pedagogical control, self-monitoring.

References

1. Babaev I.D., Ilyushin O.V. Wearable electronics in physical education // International Research Journal. 2022. № 6-3(120).
2. Karapetyan M.K. Application of artificial intelligence in drawing up physical education curriculums for students of higher education institutions // Current Research. 2024. № 7 (189). Part II. pp. 24-26.
3. Kartuzova M.Yu. Application of artificial intelligence technologies as an innovation in physical education of college students // Bulletin of Science and Education. 2024. № 10-2 (153). pp. 25-27.
4. Kostrykina E.E., Staroselets A.V. Technologies and physical activity: trends among students // Scientific and Methodological Support for Physical Education and Sports Training of Students: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference (January 14-15, 2025, Minsk). Minsk: BSU, 2025. pp. 164-169.
5. Ligostaeva N.D., Aleksina A.O., Kuleshova M.V. Using artificial intelligence in creating personalized plans for physical education and sports classes with students of a special medical group // Scientific and Methodological Electronic Journal «Concept». 2025. № 5. pp. 303-318.
6. Malikova S.G., Shkatov O.A. Artificial intelligence in physical education // Scientific and Methodological Support for Physical Education and Sports Training of Students: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference (January 14-15, 2025, Minsk). Minsk: BSU, 2025. pp. 225-229.
7. Pugachev I.Yu. Areas of application of artificial intelligence in physical culture and sports // Humanitarian Scientific Bulletin. 2025. № 12. pp. 42-47.
8. Sadovnikov E.S., Zhegalova M.N., Kutenkov V.Ya., Seredintseva N.V. Individualization and personalization of physical education of students in special medical groups // P.F. Lesgaft University Scientific Notes. 2023. № 5(219). pp. 342-346.
9. Simina T.E., Tatarova S.Yu., Kachalova T.A. Wearable technologies in physical education of student youth // Step into the Future: Artificial Intelligence and Digital Economy. Technological Leadership: A Look Beyond the Horizon: Proceedings of the IV International Scientific Forum (November 25-26, 2020, Moscow). Issue 4. Moscow: State University of Management, 2021. pp. 130-135.
10. Chu S.L., Garcia B.M., Rani N. Research on wearable technologies for learning: a systematic review // Frontiers in Education. 2023. Vol. 8. Article 1270389.
11. Lee H.S., Lee J. Applying artificial intelligence in physical education and future perspectives // Sustainability. 2021. Vol. 13. № 1. Article 351.
12. Wang Y., Wang X. Artificial intelligence in physical education: comprehensive review and future teacher training strategies // Frontiers in Public Health. 2024. Vol. 12. Article 1484848.
13. Wei J., Wang J., Leng J. Research on personalized learning in physical education facilitated by the integration of artificial intelligence and the internet of things // International Journal of Learning and Teaching. 2025. Vol. 11. № 4. pp. 228-233.
14. Xu Y., Peng J., Jing F., Ren H. From wearables to performance: how acceptance of IoT devices influences physical education results in college students // Scientific Reports. 2024. Vol. 14. Article 23776.
15. Yu H., Mi Y. Application model for innovative sports practice teaching in colleges using internet of things and artificial intelligence // Electronics. 2023. Vol. 12. № 4. Article 874.

Медиабезопасность студентов сквозь призму второго уровня цифрового неравенства: критика концепции «цифровых аборигенов» и типология рисков

Анна Сергеевна Филонова
Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры Рекламы и связей с общественностью в медиаиндустрии
Московский политехнический университет
Москва, Россия
annasf76@mail.ru
ORCID 0000-0003-2664-1407

Поступила в редакцию 04.08.2026
Принята 21.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 316.77:004
DOI 10.25726/w4814-5508-5970-g
EDN IJMMTI
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье представлен критический анализ концепции «цифровых аборигенов» М. Пренски применительно к студентам высшей школы. Показано, что исходная метафора не опирается на систематические эмпирические данные и не выдерживает проверки современными исследованиями. Обосновывается тезис о том, что интенсивность пользования цифровыми средами не тождественна медиакомпетентности и готовности к безопасному поведению в сети. В качестве теоретической альтернативы рассматривается концепция уровней цифрового неравенства, предполагающая последовательное разведение первого уровня (доступ), второго (навыки и использование) и третьего (результаты). Аргументируется, что риски медиабезопасности студентов локализованы преимущественно на втором уровне, поскольку доступ для данной аудитории является практически универсальным. На материале актуальных данных 2025 года, включая снижение индекса цифровой грамотности россиян впервые за семь лет, показан навыковый характер разрыва. Предложена авторская типология рисков медиабезопасности студентов. Она включает контентные, коммуникационные, потребительско-технические риски и риски синтетических медиа, каждый из которых соотнесен с конкретным дефицитом навыков второго уровня. Типология строится как проекция дефицитов второго уровня и служит теоретической основой для последующей разработки прикладной модели формирования медиабезопасности в образовательной среде вуза.

Ключевые слова

медиабезопасность, цифровое неравенство, второй уровень цифрового неравенства, цифровые аборигены, цифровая грамотность, студенты, дипфейки.

Введение

Задача обеспечения медиабезопасности студентов не теряет актуальности для высшей школы, напротив, цифровизация образовательной среды делает ее решение все более неотложным. На протяжении длительного времени в педагогической среде негласно принималась следующая мысль: молодежь, для которой цифровые технологии стали естественной средой обитания с детства, по умолчанию владеет ими уверенно и грамотно. Это допущение сложилось в педагогическом дискурсе рубежа 1990-х-2000-х годов и на долгие годы стало отправной точкой при проектировании

образовательных программ. Отсюда вытекал практический вывод о том, что достаточно расширять доступ к устройствам и развивать инфраструктуру, а специально обучать студентов цифровым навыкам нет необходимости. Теоретическим фундаментом этой позиции выступила концепция «цифровых аборигенов», выдвинутая М. Пренски (Пренски, 2001).

Реальность, однако, оказывается сложнее. Студенты действительно много времени проводят в цифровой среде, но одновременно их умение критически оценивать информацию, защищать персональные данные и распознавать манипулятивный контент оказывается распределено крайне неравномерно (Беннетт, 2008).

Возникает разрыв между интенсивностью пользования цифровыми ресурсами и реальной сформированностью компетенций медиабезопасности. Этот разрыв определяется как асимметрия цифрового опыта.

Цель работы состоит в переосмыслении проблемы медиабезопасности студентов через концепцию уровней цифрового неравенства и в построении типологии рисков, выводимой из дефицитов второго уровня. Задачи исследования включают: критический анализ концепции «цифровых аборигенов»; раскрытие структуры уровней цифрового неравенства и обоснование выбора второго уровня как рабочей рамки; рассмотрение российских эмпирических данных, подтверждающих навыковый характер разрыва; разработку типологии рисков медиабезопасности студентов.

Материалы и методы исследования

Нормативную базу исследования составляют положения федерального законодательства Российской Федерации, регулирующие оборот информации и функционирование образовательной среды. Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» устанавливает принципы формирования и применения информационных технологий, а также требования к защите информации (Об информации..., 2006). Федеральный закон от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» определяет правовые основы защиты несовершеннолетних при распространении информационной продукции (О защите детей..., 2010). Совместное рассмотрение указанных актов обусловлено тем, что оба документа формируют единую систему требований к информационной безопасности пользователей независимо от их возраста, различаясь лишь степенью адресной защиты. Хотя объектом исследования являются совершеннолетние студенты, формирование безопасных цифровых практик в вузе строится в рамках единого правового поля, регулирующего оборот информации и устанавливающего требования к снижению рисков вредоносного воздействия на пользователей.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим концепцию «Цифровых аборигенов» и проведем ее критический анализ. Метафора «цифровых аборигенов» противопоставляет поколение, выросшее в окружении цифровых технологий, тем, кто пришел к ним позже (Пренски, 2001). Концепция приобрела популярность благодаря простоте и доступности объяснения. Она предлагает прямую интерпретацию поведения молодежи и дает удобный ориентир для педагогической перестройки.

Вместе с тем у концепции имеется существенное ограничение. Ключевые тезисы концепции не имеют устойчивого эмпирического обоснования. Как показывает критический обзор С. Беннетт, К. Мейтона и Л. Кервин, тезисы о качественном различии когнитивных паттернов и стиле обучения молодого поколения не подкреплены устойчивой методологической доказательной базой, а сама дискуссия имеет черты «академической моральной паники» (Беннетт, 2008). В том же ключе П. Киршнер и Й. ван Мерриенбур относят представление о «цифровых аборигенах» к образовательным мифам, не выдерживающим эмпирической проверки (Киршнер, 2013). Поэтому тезис о том, что «цифровая принадлежность» автоматически порождает компетентность и безопасное поведение, не подтверждается современными исследованиями.

Эмпирические работы фиксируют внутреннюю неоднородность самого «сетевого поколения». Дж. Кеннеди с соавторами показывают, что за пределами базовых сервисов уровень владения технологиями у студентов сильно варьируется, а единый «профиль цифрового аборигена» не обнаруживается (Кеннеди, 2010). Схожая картина прослеживается и в более широкой перспективе социологии образования: исследователи фиксируют нарастающую разнородность цифровых практик даже внутри одной возрастной когорты. Отсюда смещается сам ракурс анализа – от поколенческой модели к компетентностной. Вопрос «подключены ли молодые люди к цифровым технологиям» уступает место другому, куда более содержательному: какими именно навыками и стратегиями они владеют, взаимодействуя с цифровой средой.

Понятие уровней в исследованиях цифрового неравенства не выстраивает иерархию по степени важности – оно фиксирует последовательность, в которой уточняются механизмы разрыва. Каждый следующий уровень появляется тогда, когда предыдущее объяснение перестает работать.

В основании этого подхода лежит категория «цифрового разрыва». П. Норрис трактует его как многомерное социальное явление, охватывающее помимо технического доступа еще и гражданское участие, и информационную бедность (Норрис, 2001). Такая трактовка выводит цифровое неравенство за рамки чисто технической проблемы, придавая ему статус социально-структурного феномена. Развивая эту линию, Я. ван Дейк предлагает систематизацию механизма неравенства через структуру доступа: он показывает, что доступ представляет собой многослойное явление, объединяющее мотивационный, материальный, навыковый компоненты, а также доступ использования (ван Дейк, 2005).

Первый уровень цифрового неравенства описывает разрыв в доступе к технологиям. В рамках этой логики неравенство проявляется в том, кто имеет устройства, связь и минимальные условия для включенности. Однако в условиях массового распространения интернета для студенческой аудитории проблема доступа постепенно утрачивает объяснительную силу.

Второй уровень цифрового неравенства фокусируется на различиях в навыках и характере использования. Данный сдвиг концептуально закрепляется в исследованиях Э. Харгиттай, указавшей, что бинарная оппозиция «пользуется или не пользуется» скрывает вариативность навыков, стратегий поиска и способности работать с цифровым контентом (Харгиттай, 2002).

Третий уровень цифрового неравенства связан с различиями в результатах, которые получают пользователи. В работах А. ван Дерсена и Э. Хелспер показано, что даже при сопоставимых навыках отдача от использования технологий неодинакова, а цифровая включенность способна усиливать социальное неравенство через различную конвертацию навыков в реальные жизненные выгоды (ван Дерсен, 2015). Третий уровень требует эмпирического подтверждения через лонгитюдные исследования и выходит за рамки задач данной теоретико-критической работы.

Поскольку предметом статьи являются риски медиабезопасности в студенческой среде, выбор второго уровня выступает методологически обоснованным. Для студентов доступ к технологиям в целом обеспечен. Существенно при этом, что содержание рисков определяется отнюдь не доступом – его формируют дефициты навыков оценки информации, защиты данных, коммуникативной и этической ответственности, а также умение распознавать манипулятивный и синтетический контент. По этой причине фокус статьи и смещен именно на второй уровень.

Второй уровень цифрового неравенства фиксирует ситуацию, когда наличие устройств и подключения само по себе ничего не гарантирует в плане компетентности (Харгиттай, 2002). Пользователи сталкиваются с информационными, коммуникационными и техническими угрозами, и именно дефициты навыков оказываются прямой причиной уязвимости. На этом уровне метафора «цифровых аборигенов» перестает работать: студенты вполне могут демонстрировать высокую операционную активность и одновременно испытывать нехватку критической оценки информации, навыков настройки приватности и верификации источников (Макласова, 2025). Это расхождение между внешней активностью и внутренней компетентностью и составляет центральный эмпирический парадокс второго уровня.

Подтверждением навыкового характера разрыва служат данные индекса цифровой грамотности. По итогам 2025 года индекс цифровой грамотности россиян впервые за семь лет снизился и составил 68

п. п., что на 3 п. п. ниже показателя 2024 года. Такая отрицательная динамика говорит не о линейном росте навыков вслед за распространением технологий, а скорее о снижении способности населения угнаться за ускоряющимся технологическим циклом. Оценка проводится по международной рамке DigComp, охватывающей практические навыки в сферах информационной грамотности, коммуникации, создания контента, безопасности и решения проблем (Вуорикари, 2022). Наибольшие затруднения выявлены в трех зонах: настройка программного обеспечения (53 п. п.), оценка достоверности информации (59 п. п.) и создание аудио- и видеоконтента (59 п. п.) (Индекс цифровой грамотности..., 2025). То, что проблемные блоки концентрируются именно вокруг критического анализа информации и медиапроизводства, напрямую связывает второй уровень цифрового неравенства с ядром медиабезопасности. К схожим выводам приходят и разработчики методики оценки цифровой грамотности студентов, отмечающие неравномерность отдельных компонентов компетентности (Макласова, 2025).

Иначе говоря, разрыв навыков это не что-то унаследованное от прошлого и неизменное, а явление, которое воспроизводится и обостряется по мере усложнения цифровых технологий, включая распространение генеративных систем и синтетических медиа. Отсюда вывод: риски медиабезопасности студентов правомерно рассматривать именно как проекции дефицитов второго уровня.

Предлагаемая типология опирается на логику второго уровня: там, где доступ уже обеспечен, но дефицит навыков сохраняется, и возникает риск. Логика построения типологии такова: дефицит навыка второго уровня формирует зону уязвимости, а та проявляется в конкретном типе риска, при этом:

Контентные риски связаны с дефицитом навыков оценки достоверности информации и верификации (Харгиттай, 2002). Слабая критическая оценка источников делает студента уязвимым перед дезинформацией и манипулятивным контентом, а развитие синтетических медиа только усиливает эту уязвимость. Технологии дипфейков, как показывают Р. Чесни и Д. Ситрон, повышают правдоподобие подделок и подрывают надежность распознавания достоверности (Чесни, 2019). Дефицит верификационных навыков перестает быть эпизодической проблемой и приобретает системный характер, распространяясь на все более широкий спектр контента.

1. Коммуникационные риски вытекают из дефицитов коммуникативной и этической компетентности, а также отсутствия устойчивых саморегуляционных стратегий в онлайн-взаимодействии. Проявляются они в кибербуллинге, троллинге, агрессивной коммуникации, цифровом исключении из социальных групп. Значимость навыков цифровой безопасности молодежи подтверждают и социологические данные (Ушкин, 2025), а особенности медиапотребления современной молодежи добавляют дополнительный контекст уязвимости (Бочков, 2025).

2. Потребительско-технические риски обусловлены дефицитами настройки программного обеспечения и защиты данных: неумение управлять приватностью, распознавать признаки фишинга, защищать учетные записи оборачивается мошенничеством и утечками данных. Эмпирическое исследование И.Г. Давыденко, Д.Н. Мисирова и М.А. Акопян показывает, что стратегии обеспечения личной кибербезопасности у пользователей цифровых устройств сформированы неравномерно и нуждаются в целенаправленном развитии (Давыденко, 2025). Для вуза это означает растущую потребность в формировании технически и юридически грамотных цифровых практик (Об информации..., 2006).

3. Риски синтетических медиа – наиболее актуальная для 2025-2026 годов группа. Они связаны с дефицитом навыков деконструкции синтетического контента и верификации цифровой идентичности в условиях распространения генеративного ИИ. Экспериментальные данные К. Ваккари и Э. Чедвика говорят о том, что воздействие дипфейков скорее не вводит в заблуждение напрямую, а повышает неопределенность и подрывает доверие к новостям в соцсетях (Ваккари, 2020). По мере эволюции синтетических медиа в сторону динамических форм распознавание усложняется, а вероятность распространения ложной информации растет. Актуальность проблемы доверия к системам ИИ в российском контексте подтверждает и отраслевая аналитика (Глебова, 2024), а масштаб угрозы

иллюстрируют данные о кратном росте мошеннических атак с использованием дипфейков (Дипфейки как инструмент кибермошенничества..., 2026).

Систематизация перечисленных групп позволяет трактовать медиабезопасность как компетентностную задачу второго уровня. Отсюда следует, что работа вуза по обеспечению медиабезопасности должна быть адресной, нацеленной на формирование конкретных навыков и восполнение конкретных дефицитов, а не строиться вокруг универсальных представлений о «врожденной цифровой компетентности» молодежи (Киршнер, 2013).

Заключение

Концепция «цифровых аборигенов» не проходит проверку современными данными (Беннетт, 2008; Кеннеди, 2010; Киршнер, 2013). Принадлежность к поколению, выросшему в цифровой среде, сама по себе не гарантирует ни медиакомпетентности, ни безопасного поведения в сети. В студенческой среде это выражается в асимметрии цифрового опыта: интенсивность пользования цифровыми сервисами расходится с уровнем сформированности навыков медиабезопасности.

Альтернативой служит концепция уровней цифрового неравенства (Харгиттай, 2002; Норрис, 2001; ван Дерсен, 2015; ван Дейк, 2005). Разграничение доступа, навыков и результатов позволяет точно локализовать источник рисков: для студентов первый уровень практически исчерпан, третий требует отдельной лонгитюдной эмпирики, а содержательное ядро проблемы сосредоточено именно на втором уровне, где дефициты навыков превращаются в медиариски. Такая смена исследовательской оптики выглядит методологически продуктивной для дальнейших прикладных разработок в области цифрового образования.

Эмпирическим подтверждением выступают актуальные российские данные за 2025 год, демонстрирующие снижение индекса цифровой грамотности и концентрацию затруднений в блоках оценки достоверности информации и медиапроизводства (Индекс цифровой грамотности..., 2025). На этой основе предложена типология рисков медиабезопасности студентов, включающая контентные, коммуникационные, потребительско-технические риски и риски синтетических медиа как проекции дефицитов второго уровня.

Полученные результаты создают основу для следующего этапа исследования, направленного на разработку и апробацию прикладной модели формирования медиабезопасности студентов, ориентированной на диагностику и восполнение конкретных дефицитов второго уровня в образовательной среде вуза.

Список литературы

1. Бочков Д.А., Адамчук Д.В., Мещерякова В.А. Медиапотребление современной молодежи: аналитический отчет. Москва: Институт изучения детства, семьи и воспитания, 2025. 43 с.
2. Глебова С.В., Перова Н.В. Искусственный интеллект в России: проблема доверия // Вече. 2024. № 35. С. 101-110.
3. Давыденко И.Г., Мисиров Д.Н., Акопян М.А. Личная кибербезопасность студентов: эмпирическое исследование пользователей цифровых устройств и Интернета // Международный научно-исследовательский журнал. 2025. № 1 (151). С. 1-11.
4. Дипфейки как инструмент кибермошенничества: заявление заместителя председателя правления публичного акционерного общества «Сбербанк России» С.К. Кузнецова // vedomosti.ru. 2026.
5. Индекс цифровой грамотности – 2025: цифровая грамотность россиян впервые за семь лет снизилась // Аналитический центр Национального агентства финансовых исследований. 2025.
6. Макласова Е.В., Жаркова А.П., Родионов Г.Я. Методика оценки цифровой грамотности студентов // Психологический журнал. 2025. Т. 46. № 1. С. 84-94.
7. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ (ред. от 29.12.2025) // Собрание законодательства Российской Федерации. 2011. № 1. Статья 48.

8. Федеральный закон Российской Федерации от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ (ред. от 29.12.2025) «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» // consultant.ru. 2006.
9. Ушкин С.Г., Коваль Е.А., Мартынова М.Д. Цифровая безопасность подростков: социологический анализ // Интеграция образования. 2025. Т. 29. № 1 (118). С. 114-131.
10. Bennett S., Maton K., Kervin L. The «digital natives» debate: a critical review of the evidence // British Journal of Educational Technology. 2008. Т. 39. № 5. С. 775-786.
11. Chesney B., Citron D. Deep fakes: a looming challenge for privacy // California Law Review. 2019.
12. Deursen A.J.A.M. van, Helsper E.J. The third-level digital divide: who benefits most from being online? // Communication and Information Technologies Annual. Emerald Group Publishing Limited, 2015. pp. 29-52.
13. Hargittai E. Second-level digital divide: differences in people's online skills // First Monday. 2002. Vol. 7. № 4.
14. Kennedy G. Beyond natives and immigrants: exploring types of net generation students // Journal of Computer Assisted Learning. 2010. Vol. 26. № 5. pp. 332-343.
15. Kirschner P.A., van Merrienboer J.J.G. Do learners really know best? Urban legends in education // Educational Psychologist. 2013. Т. 48. № 3. pp. 169-183.
16. Norris P. Digital divide: civic engagement, information poverty, and the internet worldwide. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 303 p.
17. Prensky M. Digital natives, digital immigrants // On the Horizon. 2001. Vol. 9. № 5. pp. 1-6.
18. Vaccari C., Chadwick A. Deepfakes and disinformation: exploring the impact of synthetic political video on deception, uncertainty and trust in news // Social Media + Society. 2020. Vol. 6. № 1. pp. 1-13.
19. Van Dijk J.A.G.M. The deepening divide: inequality in the information society. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2005. 240 p.
20. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: the digital competence framework for citizens – with new examples of knowledge, skills and attitudes. EUR 31006 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 133 p.

Media safety of university students through the lens of the second-level digital divide: a critique of the «digital natives» concept and a typology of risks

Anna S. Filonova
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Advertising and Public Relations in the Media Industry
Moscow Polytechnic University
Moscow, Russia
annasf76@mail.ru
ORCID 0000-0003-2664-1407

Received 04.08.2026
Accepted 21.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 316.77:004
DOI 10.25726/w4814-5508-5970-g
EDN IJMMTI
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article offers a critical analysis of M. Prensky's concept of «digital natives» as applied to university students. It is shown that the original metaphor is not grounded in systematic empirical evidence and does not withstand verification by contemporary research. The author argues that the intensity of digital media use is not equivalent to media competence or readiness for safe online behaviour. As a theoretical alternative, the concept of levels of the digital divide is examined, which involves a sequential distinction between the first level (access), the second (skills and usage) and the third (outcomes). It is argued that students' media-safety risks are localised predominantly at the second level, since access for this audience is practically universal. Drawing on current data from 2025, including the decline of the digital literacy index of Russians for the first time in seven years, the skills-based nature of the gap is demonstrated. The author proposes an original typology of students' media-safety risks. It comprises content risks, communication risks, consumer-technical risks and the risks of synthetic media, each of them related to a specific second-level skills deficit. The typology is constructed as a projection of second-level deficits and serves as a theoretical basis for the subsequent development of an applied model for fostering media safety in the university educational environment.

Keywords

media safety, digital divide, second-level digital divide, digital natives, digital literacy, students, deepfakes.

References

1. Bochkov D.A., Adamchuk D.V., Meshcheryakova V.A. Media consumption of modern youth: an analytical report. Moscow: Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing, 2025. 43 p.
2. Glebova S.V., Perova N.V. Artificial intelligence in Russia: the problem of trust // Veche. 2024. № 35. pp. 101-110.
3. Davydenko I.G., Misirov D.N., Hakobyan M.A. Personal cybersecurity of students: an empirical study of users of digital devices and the Internet // International Scientific Research Journal. 2025. № 1 (151). pp. 1-11.
4. Deepfakes as a cyberbullying tool: statement by S.K. Kuznetsov, Deputy Chairman of the Board of Sberbank of Russia Public Joint Stock Company // vedomosti.ru 2026.5.
5. Literacy Index – 2025: digital literacy of Russians decreased for the first time in seven years // Analytical Center of the National Agency for Financial Research. 2025.
6. Maklasova E.V., Zharkova A.P., Rodionov G.Ya. Methodology for assessing students' digital literacy // Psychological Journal. 2025. Vol. 46. № 1. pp. 84-94.
7. On the protection of children from information harmful to their health and development: Federal Law of the Russian Federation № 436-FZ of December 29, 2010 (as amended on December 29, 2025) // Collection of Legislation of the Russian Federation. 2011. № 1. Article 48.
8. Federal Law of the Russian Federation No. 149-FZ dated July 27, 2006 (as amended on December 29, 2025) «On Information, Information Technologies and the Protection of Information» // consultant.ru. 2006.
9. Ushkin S.G., Koval E.A., Martynova M.D. Digital safety of adolescents: a sociological analysis // Integration of education. 2025. Vol. 29. № 1 (118). pp. 114-131.
10. Bennett S., Maton K., Kervin L. The «digital natives» debate: a critical review of the evidence // British Journal of Educational Technology. 2008. T. 39. № 5. C. 775-786.
11. Chesney B., Citron D. Deep fakes: a looming challenge for privacy // California Law Review. 2019.
12. Deursen A.J.A.M. van, Helsper E.J. The third-level digital divide: who benefits most from being online? // Communication and Information Technologies Annual. Emerald Group Publishing Limited, 2015. pp. 29-52.
13. Hargittai E. Second-level digital divide: differences in people's online skills // First Monday. 2002. T. 7. № 4.

14. Kennedy G. Beyond natives and immigrants: exploring types of net generation students // Journal of Computer Assisted Learning. 2010. T. 26. № 5. pp. 332-343.
15. Kirschner P.A., van Merrienboer J.J.G. Do learners really know best? Urban legends in education // Educational Psychologist. 2013. T. 48. № 3. pp. 169-183.
16. Norris P. Digital divide: civic engagement, information poverty and the internet worldwide. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 303 p.
17. Prensky M. Digital natives, digital immigrants // On the Horizon. 2001. Vol. 9. № 5. pp. 1-6.
18. Vaccari C., Chadwick A. Deepfakes and disinformation: exploring the impact of synthetic political video on deception, uncertainty and trust in news // Social Media + Society. 2020. Vol. 6. № 1. pp. 1-13.
19. Van Dijk J.A.G.M. The deepening divide: inequality in the information society. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2005. 240 p.
20. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: the digital competence framework for citizens – with new examples of knowledge, skills and attitudes. EUR 31006 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 133 p.

Integration of generative artificial intelligence into teaching methods for translating occasionalisms and neologisms using cultural and intellectual podcasts

Yulia V. Privalova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chair of the Department of Linguistic Education
Southern Federal University
Taganrog, Russia
privalovatyu@sfedu.ru
ORCID 0000-0002-2488-7895

David Erben
Doctor of Philosophy, Professor of the Department of English Language and Literature
University of Toledo, UT
Toledo, USA
david.erben@utoledo.edu
ORCID 0000-0002-7725-8785

Semyon E. Shipilov
Specialist Expert
Southern Federal University
Taganrog, Russia
sshipilov@sfedu.ru
ORCID 0009-0003-6061-1145

Received 12.08.2026
Accepted 24.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 372.881.111.1:81'373
DOI 10.25726/c6891-6390-1839-q
EDN IOIBKY
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The paper examines the integration of generative artificial intelligence into teaching the translation of occasionalisms and neologisms using cultural and intellectual podcasts as authentic learning material. The study is motivated by the rapid expansion of digitally mediated communication, the continuous evolution of English vocabulary, and the growing demand for translators capable of combining linguistic, cultural, creative, and technological competencies. The research aims to develop and experimentally validate a pedagogical framework that integrates traditional translation training with the educational potential of large language models. The methodology combines linguostylistic, contextual, and comparative translation analysis with a pedagogical experiment, expert assessment of translation quality, and statistical verification of the findings using Student's t-test for independent samples. The empirical material consists of episodes from the British cultural podcast Unspeakable, characterized by a high frequency of occasionalisms, neologisms, metaphorical expressions, and culturally specific lexical units. The proposed instructional model includes theoretical analysis, independent translation, prompt-based interaction with generative AI systems, critical comparison of human- and AI-generated translations, and creative translation projects. The experimental results demonstrate statistically significant improvements in semantic accuracy, preservation of pragmatic and stylistic effects, translation speed,

and the production of original translation solutions among students trained with AI-supported methodology compared with those receiving conventional instruction ($p < 0.01$). The findings indicate that generative AI can substantially enhance translator education when employed as a pedagogical support tool rather than a substitute for human expertise. The study also emphasizes the importance of critical thinking, digital literacy, and responsible AI use in contemporary translator training.

Keywords

generative artificial intelligence, translation training, occasionalisms, neologisms, cultural and intellectual podcasts, translation competence, language pedagogy, prompt engineering.

Introduction

The integration of generative artificial intelligence into the teaching of the translation of occasionalisms and neologisms using cultural and intellectual podcasts represents one of the promising areas of contemporary language pedagogy and translation studies. Amid the accelerated digitization of social processes, the expansion of the global information space, and the constant renewal of a language's lexical composition, podcasts on cultural and intellectual topics serve as a highly effective authentic source that contributes to the development of comprehensive translation competence among students. This genre is characterized by an organic blend of journalistic informativeness, artistic imagery, elements of colloquial speech, and analytical depth, thereby creating a rich linguistic environment abundant in occasionalisms and neologisms. Such lexical units not only reflect current changes in the language but also actively fulfill communicative, pragmatic, and aesthetic functions, which significantly complicates the task of translating them and places high demands on the creative potential, cultural background, and technical proficiency of future professionals.

Research Materials and Methods

The research material consisted of episodes of the British cultural and intellectual podcast *Unspeakable*, hosted by Phil Wang and Susie Dent. This media material was selected due to its high lexical and stylistic richness, as well as its regular use of occasionalisms, neologisms, wordplay, intertextual references, and culturally marked units, all of which present significant challenges when translating into Russian. Ten episodes of the podcast were selected for analysis, from which 42 lexical units were identified using a comprehensive sampling method, including author-coined occasionalisms, contemporary neologisms, contaminated formations, metaphorical designations, and culture-specific linguistic elements.

The methodological basis of the study consisted of a set of complementary methods. The theoretical phase included an analysis of domestic and foreign scholarly literature on issues in translation studies, language pedagogy, the theory of neologism, translation pragmatics, and the application of generative artificial intelligence in language education. To study the linguistic material, methods of linguostylistic, semantic, contextual, and comparative-translation analysis, which made it possible to identify the characteristics of how occasionalisms and neologisms function in cultural and intellectual media discourse, determine their communicative load, and establish the most effective ways to render these units in Russian.

The practical part of the study was conducted as a pedagogical experiment designed to test the effectiveness of the developed methodology for teaching translation using generative artificial intelligence. Thirty-seven third-year students majoring in «Translation and Translation Studies» participated in the experiment, divided into a control group (18 students) and an experimental group (19 students). Both groups worked with identical language material and were placed in comparable learning conditions. The control group completed translation tasks using traditional teaching aids, including dictionaries, reference materials, and independent text analysis. The experimental group relied on generative language models to streamline their workflow. Specifically, students used a tailored system of prompts designed to assist them at key stages of the translation process.

The training program spanned eight to twelve academic hours, broken down into four distinct phases. Initially, students explored the linguistic and stylistic traits of intellectual podcasts to build a working corpus of neologisms and occasionalisms. Next, they attempted a «blind» translation, relying solely on traditional methods

without any AI assistance. The third phase introduced generative language models. Here, students experimented with various prompting techniques, critically analyzing the AI's output against their original drafts. Finally, the course concluded with an open group discussion and a creative project. This final assignment required students to defend their translation choices, proving they could preserve the source text's pragmatic and stylistic nuances.

To gauge the program's impact, we administered pre- and post-tests. Three seasoned translation instructors served as independent experts, evaluating the students' work based on semantic precision and stylistic fidelity – specifically looking at how well they handled irony, wordplay, and cultural context. Each translation was scored on a 10-point scale, with individual marks averaged for the final grade.

We processed the data using standard statistical tools, applying Student's t-test ($p < 0.05$) to verify the differences between the samples. Beyond basic scores, our analysis factored in task completion speed, the volume of unique translation solutions, and the specific strategies students chose. This comprehensive approach provided a clear picture of how generative AI shapes translation competence when dealing with non-standard vocabulary.

Results and Discussion

Modern media text is becoming increasingly hybridized, effectively erasing the rigid lines between traditional functional styles (Nepomnyashchikh, 2023). This ongoing shift drives the rise of fresh genres. A prime example is the intellectual podcast interview. Unlike fast-paced news or scripted, rigid Q&A sessions, this format favors deep, slow-paced dialogue. It dives straight into the speaker's inner world, exploring the core values, artistic views, and intellectual background of experts across science and culture. As a media platform, the podcast further enriches communication with natural intonation, elements of improvisation, intertextual references, and direct appeals to the audience, thereby enhancing the text's pragmatic potential (Bordanova, 2025). Such conversations make extensive use of elaborate metaphors, allusions to established cultural texts, self-deprecating humor, and creative vocabulary, including occasionalisms and neologisms (Katermina, 2020). These devices enrich speech, establish an emotional connection with the audience, and contribute to the genre's educational mission.

Occasionalisms, understood as speech constructions unique to a particular author, arise to address specific communicative tasks in a given situation and possess characteristics such as novelty, a close connection to the context, one-time use, and vivid expressiveness (Ustinova, 2023). They usually do not become part of the language's general lexical stock and exist primarily within the boundaries of the text in which they were created; however, in journalistic and media materials, they demonstrate significant stylistic and pragmatic potential. Neologisms, on the other hand, reflect relatively recent shifts in the lexical system and may eventually enter active usage (Privalova, 2024; Litvyak, 2020). In cultural and intellectual podcasts, such units perform a wide range of functions: they introduce new concepts of social and cultural reality, convey evaluative nuances, create a comic or ironic effect, enhance the text's artistic imagery, and contribute to listeners' more conscious perception of linguistic mechanisms (Nepomnyashchikh, 2023).

As an illustration, we can cite complex metaphorical constructions such as «She's the Don Corleone of the dictionary, the Tony Soprano of the synonym. It's Susie Dent!» – where the comparison of the lexicographer to characters from famous films instantly creates a memorable, ironic, and authoritative image that draws on the audience's extensive cultural background. A similar role is played by «coverslut» – a historical term for clothing used to conceal stains – which, in conversation, highlights the host's erudition and sense of humor by combining factual information with an expressive assessment. The neologism «ibrowse», created by merging elements, succinctly conveys the concept of self-discovery online and stands out for its playful structure. The metaphor «wordjail» constructs an entire figurative system, presenting language as a ship from which «bad» words are sent into the «ink-black depths». The expression «Prosecco-y» ironically characterizes the pretentious atmosphere of brunch culture; «panicure» wittily describes the habit of biting one's nails; and «tamalou» introduces listeners to the French tradition of greeting the elderly by exchanging complaints about one's health. These examples convincingly demonstrate the richness and versatility of the podcasts' lexical arsenal, as well as the objective challenges that arise when attempting to preserve all the nuances in a Russian translation.

The process of translating occasionalisms and neologisms involves a whole range of difficulties. First and foremost, many such units are closely tied to a specific context and easily lose their meaning or expressiveness outside of it (Vinokurova, 2025). Furthermore, they often contain deep cultural allusions that may be unknown to or interpreted differently by the target audience (Elin, 2025). Finally, preserving conciseness, rhythmic patterns, intonational features, and ironic subtext becomes critically important in podcasts, where the content is primarily consumed aurally or through subtitles (Vinokurova, 2025). Classic translation strategies – transcription, transliteration, calquing, descriptive translation, the search for functional equivalents, compensatory techniques, and the creation of original equivalents – require students to have a solid theoretical foundation, well-developed creative thinking, and systematic practice (Vinokurova, 2026). Nevertheless, in practice, students often encounter significant difficulties in making optimal decisions, which highlights the need to develop a systematic methodology based on modern technological capabilities.

Generative artificial intelligence is currently opening up new opportunities to improve the effectiveness of the learning process. Modern large language models enable the rapid generation of multiple translation options, the elucidation of cultural context, the assessment of pragmatic and stylistic appropriateness, and the simulation of various stylistic registers and tones (Lelikov, 2026). It is advisable to implement AI in educational practice in stages, paying particular attention to fostering a conscious and critical attitude toward the results obtained (Kaleynikova, 2023). Students progressively master the transition from elementary queries to complex, multi-level prompts that take into account the genre-specific features of the text, communicative objectives, characteristics of the target audience, cultural background, and necessary stylistic effects. This approach not only optimizes the time required to complete tasks but also fosters the development of important metacompetencies, particularly skills in prompt engineering, critical analysis of results, and the conscious integration of human intelligence with the capabilities of artificial intelligence (Kaleynikova, 2023; Alekseev, 2026).

Specific prompts recommended for use in the learning process might include the following. For translating metaphorical occasionalisms: «You are a professional literary translator from English to Russian. Translate the occasionalism "Dumbledore of the dictionary" in the context of a humorous portrayal of an expert lexicographer on an intellectual podcast. Preserve the reference to the Harry Potter universe, the ironic tone, the sense of authority, and the natural flow of the Russian text. Provide at least three options with brief justifications». For playful metaphors: «Develop Russian equivalents for the occasionalism "wordjail" as a metaphor for a prison for unsuccessful words in the context of a language podcast. Preserve the playful imagery, humor, and potential for visualization. Evaluate each option based on the criteria of pragmatic effectiveness, naturalness, and cultural adaptation». For contaminated forms: «Propose creative Russian occasionalisms to convey "ibrowse" (self-searching on Google) in the humorous context of a podcast, while preserving the structural features and pragmatic meaning of the original». For evaluative vocabulary: «Analyze and propose Russian equivalents for "Prosecco-y" in the context of an ironic characterization of the pretentious brunch culture. Convey the nuances of mild disdain and social commentary; identify the most appropriate option and justify your choice». For culture-specific terms: «Find the best translation solutions for "tamalou" (a French greeting among older people involving an exchange of complaints about health), while maintaining the podcast's educational and ironic tone. Suggest descriptive and creative alternatives, and analyze potential cultural losses and ways to compensate for them».

Built entirely around generative AI, this training model spans eight to twelve academic hours. The structured module easily fits into existing university courses, including translation workshops, media translation, stylistics, or foreign language pedagogy. During the initial theoretical and analytical stage, students familiarize themselves with the characteristics of the cultural and intellectual interview genre in podcast format, analyze several episodes, identify common linguistic and stylistic features, and compile their own corpus of occasionalisms and neologisms. This is followed by a stage of independent translation, during which each student works with selected language units, relying solely on their own knowledge, intuition, and traditional dictionaries. This is followed by a phase of active interaction with generative language models: students independently develop and test prompts, experiment with different query formulations, compare results obtained

from various models, and, during a group discussion, analyze the advantages and limitations of each proposed solution.

Throughout the entire academic program, special attention is paid to developing students' critical thinking and reflective skills. Students regularly conduct comparative analyses of their own hand-translated texts, AI-generated translations, and reference translations. In doing so, they justify their choice of the final translation and develop individual strategies to compensate for inevitable translation losses (Kaleynikova, 2023; Fedotova, 2026).

The final stage of the cycle is a creative project assignment, in which students create original short texts in podcast format with active use of occasionalisms or carry out a comprehensive adaptation of a fragment of the source material for a Russian-speaking audience.

The proposed sequence of stages ensures the gradual and systematic development of all key components of translation competence: linguistic, pragmatic, cultural, stylistic, and technological (Kaleynikova, 2023; Kostikova, 2026).

Practical testing of the developed methodology has demonstrated a number of significant advantages. In particular, there has been a marked increase in student motivation, driven by working with modern, content-rich, and relevant material that reflects real trends in the development of the modern language. Second, generative artificial intelligence acts as an effective catalyst for creative activity, providing a wide range of ideas and allowing students to focus on the most complex analytical and creative tasks. Third, it fosters the meta-competencies required in the context of digital transformation, particularly the skills of formulating AI queries competently, critically evaluating the results obtained, and consciously combining human intelligence with the capabilities of machines. Finally, the methodology promotes a deeper understanding of the pragmatic mechanisms of language and the development of skills for compensating for cultural and stylistic losses in the translation process.

To objectively evaluate the effectiveness of the proposed approach, an experimental study was conducted with two groups of third-year students majoring in «Translation and Translation Studies». The study used episodes of the popular British podcast *Unspeakable*, hosted by Phil Wang and Susie Dent.

There are several reasons for choosing this particular podcast: first, it is a classic example of a cultural and intellectual interview with a distinctly educational and aesthetic function; second, it contains an exceptionally high number of occasionalisms and neologisms created directly during the conversation; third, the podcast's language combines intellectual depth with lively humor and irony, making it an ideal platform for practicing the skills needed to convey pragmatic effect; fourth, the availability and regularity of the episodes allow for the use of current and motivating material. The control group (18 participants) was taught using traditional methods involving dictionaries, theoretical materials, and independent analysis of podcast excerpts. The experimental group (19 participants) followed the proposed methodology with active integration of generative AI. Both groups worked with the same material – ten podcast excerpts containing 42 occasionalisms and neologisms. Pre- and post-testing was conducted based on two main criteria: semantic accuracy in conveying the original meaning and the degree to which the pragmatic and stylistic effects were preserved (including irony, figurative language, and cultural appropriateness). Translation decisions were evaluated on a ten-point scale by three independent experts – translation studies instructors. The final score was determined by calculating the arithmetic mean of the scores assigned by the experts. The Student's t-test was used to test the statistical significance of differences between independent samples.

An analysis of the data reveals statistically significant differences between the control and experimental groups. In the control group, the average semantic accuracy score increased from 5.8 to 7.4 points, corresponding to an increase of 1.6 points. The score for preserving the pragmatic and stylistic potential of the source text rose from 5.4 to 6.7 points (an increase of 1.3 points). In the experimental group, the changes were more pronounced: the average semantic accuracy score rose from 5.9 to 8.7 points (an increase of 2.8 points), while the index of preservation of the pragmatic effect increased from 5.5 to 8.9 points, showing an increase of 3.4 points. The intergroup differences in these parameters reached statistical significance ($p < 0.01$).

It was also found that participants in the experimental group completed translation tasks on average 35% faster than students in the control group. Furthermore, the number of original, creative solutions they proposed when translating into Russian was 2.4 times higher.

The results obtained suggest that the use of generative artificial intelligence models in the educational process not only reduces the time required to complete translation tasks but also improves the quality of translations. The most significant effect is observed in terms of conveying stylistic expressiveness and preserving the pragmatic impact of the source text. At the same time, traditional teaching methods continue to play a fundamental role in developing basic translation competencies. Combining them with modern digital technologies creates conditions for more effective development of skills related to the creative interpretation of texts and their cultural adaptation.

Conclusion

The empirical data obtained confirm the validity of implementing the developed methodology in the training of linguistics specialists within the higher education system. At the same time, the integration of artificial intelligence tools requires adherence to the principles of methodological appropriateness and a critical approach to their use. Potential limitations include a decline in students' level of independent analytical activity due to excessive reliance on intelligent systems, the likelihood of inaccurate results arising from so-called «hallucinations» of language models, and the need to develop strong digital literacy skills among students and instructors (Yarygin, 2026). Under these conditions, the role of the instructor as an organizer of the learning process takes on particular significance, ensuring pedagogical guidance, the development of students' critical thinking, and the formation of responsible practices for interacting with artificial intelligence technologies.

Integrating generative AI into how we teach neologisms and occasionalisms through intellectual podcasts does more than just update class routines. It directly meets what today's market demands from future experts in cross-cultural communication. Rather than replacing classic methods, this strategy reinforces them. Students gain a reliable foundation for their careers in a shifting digital world. Ultimately, mastering both contemporary tech tools and nuanced, creative vocabulary becomes their primary competitive advantage. Ultimately, such an integrative approach contributes to the development of a new generation of translators – professionals possessing a high level of professional mobility, creativity, technological competence, and cultural sensitivity, who are prepared to thrive in the rapidly evolving digital world.

Thus, the integration of generative artificial intelligence into the teaching of the translation of occasionalisms and neologisms using cultural and intellectual podcasts opens up significant opportunities for updating language teaching practices and fully meets contemporary requirements for training specialists in the field of interlingual and intercultural communication. This approach not only enriches traditional teaching methods but also lays a solid foundation for students' professional fulfillment in a rapidly transforming digital environment, where mastery of creative vocabulary and modern technologies is becoming one of the key factors for success.

References

1. Alekseev A.Y., Petrunin Y.Y., Petrurya O.E. Hybrid intelligence and generative artificial intelligence (on the 35th anniversary of V.F. Venda's project) // Philosophy of Science. 2026. pp. 38-58.
2. Bordanova A.S., Gudkov N.N., Makarova E.R. Features of translating English podcasts into Russian (using the example of the podcast «The Joe Rogan Experience») // Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Humanities Series. 2025. pp. 177-182.
3. Vinokurova A.V. Word-formation innovations as a tool for recreating occasional words in audiovisual translation // Humanities and Education. 2025. pp. 159-163.
4. Vinokurova A.V. Strategies and ways of translating nonce words in children's literature // Humanities and Education. 2026. pp. 161-165.
5. Elin A.A. The precedent nature of neologisms in the Russian-language digital environment (the case of the neologism «vygoret'») // Kazan Science. 2025. pp. 524-527.

6. Kaleynikova D.V., Yarotskaya L.V. Learning and teaching in the contexts of artificial intelligence: transforming content for the humanities // Tomsk State University Bulletin. 2023. pp. 180-186.
7. Katermina V.V., Biryukova P.S. Gender-colored English neologisms in cinematic discourse // Current Issues of Philology and Pedagogical Linguistics. 2020. pp. 44-52.
8. Kostikova L.P., Esenina N.E., Fulin V.A. Generative artificial intelligence as a tool for creating educational and professional situations // TRUTH. Intelligent System for the Case Study of Scientometric Data. 2026. pp. 246-257.
9. Lelikov N.A. Generative artificial intelligence and technological chains as a factor in the formation of the future world order // Social and Humanitarian Knowledge. 2026. pp. 570-572.
10. Litvyak O.V., Suprun L.S. Neologisms as the individual's property (based on English-language neologisms in the field of psychology) // Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Humanities Series. 2020. pp. 167-170.
11. Nepomnyashchikh N.M., Zhandarova A.S., Korzin A.S. Corpus-based analysis of French and English neologisms in media discourse // Perm University Herald. Russian and Foreign Philology. 2023. pp. 53-61.
12. Privalova D.V. The problem of lexicographic recording of neologisms in English dictionaries (a case study of Covid-19 neologisms) // Scientific Notes of the National Society of Applied Linguistics. 2024. pp. 73-88.
13. Ustinova T.V. Author's lexical occasionalisms as means of poetic foregrounding // Philological Class. 2023. pp. 188-196.
14. Fedotova V.S., Fedotova N.S. Generative artificial intelligence as a means of delivering personalised and adaptive feedback in education // Perspectives of Science and Education. 2026. pp. 93-130.
15. Yarygin O.V., Smolina E.R., Milyaev K.A., Eremenko D.I. Generative artificial intelligence in mass recruitment processes: opportunities, limitations, and agent-oriented system architecture // Financial Markets and Banks. 2026. pp. 203-205.

Интеграция генеративного искусственного интеллекта в методику обучения переводу окказионализмов и неологизмов на материале культурно-интеллектуальных подкастов

Юлия Владимировна Привалова
Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой Лингвистического образования
Южный федеральный университет
Таганрог, Россия
privalovatyu@sfedu.ru
ORCID 0000-0002-2488-7895

Дэвид Эрбен
Доктор философии, профессор кафедры Английского языка и литературы
Университет Толедо
Толедо, США
david.erben@utoledo.edu
ORCID 0000-0002-7725-8785

Семен Евгеньевич Шипилов
Специалист-эксперт
Южный федеральный университет
Таганрог, Россия
sshipilov@sfedu.ru
ORCID 0009-0003-6061-1145

Поступила в редакцию 12.8.2026
Принята 24.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 372.881.111.1:81'373
DOI 10.25726/c6891-6390-1839-q
EDN IOIBKY
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 исследованию возможностей интеграции генеративного искусственного интеллекта в обучение переводу окказионализмов и неологизмов на материале культурно-интеллектуальных подкастов. Актуальность исследования обусловлена активным обновлением лексического состава современного английского языка, широким распространением аутентичного медиаконтента, а также возрастающей необходимостью формирования у будущих переводчиков как профессиональных, так и цифровых компетенций. Цель исследования заключается в разработке и экспериментальной проверке методики обучения, сочетающей традиционные переводческие подходы с использованием генеративных языковых моделей. В работе применялись методы лингвостилистического, контекстуального и сравнительно-переводческого анализа, педагогический эксперимент, экспертная оценка качества переводов и статистическая обработка результатов с использованием t-критерия Стьюдента. Материалом исследования послужили выпуски британского культурно-интеллектуального подкаста Unspeakable, содержащие окказионализмы, неологизмы и культурно маркированные языковые единицы. Разработанная методика включает последовательное освоение анализа текста, самостоятельного перевода, взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом посредством специально разработанных промптов, критического сопоставления полученных вариантов и выполнения творческих переводческих проектов. Экспериментальное обучение показало статистически значимое повышение семантической точности перевода, степени сохранения прагматического и стилистического эффекта, увеличение скорости выполнения заданий и рост количества оригинальных переводческих решений в экспериментальной группе по сравнению с контрольной ($p < 0.01$). Полученные результаты подтверждают педагогическую эффективность интеграции генеративного искусственного интеллекта в подготовку переводчиков при условии сохранения ведущей роли преподавателя и формирования у обучающихся навыков критической оценки результатов работы интеллектуальных систем.

Ключевые слова

генеративный искусственный интеллект, обучение переводу, окказионализмы, неологизмы, культурно-интеллектуальные подкасты, переводческая компетенция, лингводидактика, prompt engineering.

Список литературы

1. Алексеев А.Ю., Петрунин Ю.Ю., Петруня О.Э. Гибридный и генеративный искусственный интеллект (к 35-летию проекта В.Ф. Венды) // Философия науки. 2026. С. 38-58.
2. Борданова А.С., Гудков Н.Н., Макарова Е.Р. Особенности перевода англоязычных подкастов на русский язык (на примере подкаста «The Joe Rogan Experience») // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. 2025. С. 177-182.
3. Винокурова А.В. Словообразовательные новации как инструмент реконструкции окказионализмов в аудиовизуальном переводе // Гуманитарные науки и образование. 2025. С. 159-163.

4. Винокурова А.В. Стратегии и способы передачи окказионализмов при переводе детской литературы // Гуманитарные науки и образование. 2026. С. 161-165.
5. Елин А.А. Прецедентность неологизмов русскоязычной цифровой среды (на примере неологизма «выгореть») // Казанская наука. 2025. С. 524-527.
6. Калейникова Д.В., Яроцкая Л.В. Обучение и преподавание в контексте искусственного интеллекта: трансформация контента для гуманитарных наук // Вестник Томского государственного университета. 2023. С. 180-186.
7. Катермина В.В., Бирюкова П.С. Гендерно-окрашенные англоязычные неологизмы в кинодискурсе // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2020. С. 44-52.
8. Костикова Л.П., Есенина Н.Е., Фулин В.А. Генеративный искусственный интеллект как инструмент создания учебно-профессиональных ситуаций // ЦИТИСЭ. 2026. С. 246-257.
9. Леликов Н.А. Генеративный искусственный интеллект и технологические цепочки как фактор становления будущего мирового порядка // Социально-гуманитарные знания. 2026. С. 570-572.
10. Литвяк О.В., Супрун Л.С. Неологизмы как достояние индивида (на материале англоязычных неологизмов в сфере психологии) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. 2020. С. 167-170.
11. Непомнящих Н.М., Жандарова А.С., Корзин А.С. Корпусно-ориентированный анализ французских и английских неологизмов в медиадискурсе // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2023. С. 53-61.
12. Привалова Д.В. Проблема лексикографической фиксации неологизмов в словарях общеупотребительной лексики (на материале неологизмов Covid-19) // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2024. С. 73-88.
13. Устинова Т.В. Авторские лексические окказионализмы как средство поэтического выдвижения // Филологический класс. 2023. С. 188-196.
14. Федотова В.С., Федотова Н.С. Генеративный искусственный интеллект как средство реализации персонализированной и адаптивной обратной связи в образовании // Перспективы науки и образования. 2026. С. 93-130.
15. Ярыгин О.В., Смолина Е.Р., Миляев К.А., Еременко Д.И. Генеративный искусственный интеллект в процессах массового рекрутинга: возможности, ограничения и архитектура агентно-ориентированной системы // Финансовые рынки и банки. 2026. С. 203-205.

Дизайн сравнительного эмпирического исследования роли цифровых технологий в развитии профессиональных компетенций студентов социогуманитарных направлений на примере вузов Китая и России

Сяоюй Хао
Специалист-эксперт
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия
st112158@student.spbu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.08.2026
Принята 18.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/o7961-2321-1846-l
EDN IMKBDA
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Целью данной статьи является использование китайских и российских университетов в качестве примеров для подтверждения замысла сравнительного эмпирического исследования роли цифровых технологий в развитии профессиональных способностей студентов в социогуманитарной сфере. Дизайн основан на гибридном подходе, который сочетает количественные (анкетирование учащихся) и качественные (полуструктурированные интервью с преподавателями) методы. Выборка включает четыре университета, по два в каждой стране, сбалансированных по типу (классические и профессиональные университеты). Планируемый объём количественной выборки – от 80 до 100 респондентов на каждое направление подготовки со второго по четвёртый курс; качественный этап включает не менее 16 полуструктурированных интервью с преподавателями. Ключевым принципом при выборе направления обучения является функциональная эквивалентность, которая позволяет обеспечить сопоставимость данных в случае различий в системах образования двух стран. В отличие от предыдущих теоретических работ, в которых систематизировались концептуальные методы и выявлялись различия в национальных традициях преподавания, предлагаемый дизайн выводит сравнительный анализ на эмпирический уровень и предоставляет инструменты для проверки устоявшихся теоретических положений. Разработанный дизайн может быть использован в качестве методологической основы для трансграничных сравнительных исследований в области цифровой педагогики и педагогики высшего образования.

Ключевые слова

дизайн исследования, смешанная методология, функциональная эквивалентность, цифровые технологии, профессиональные компетенции, студенты социогуманитарных направлений, сравнительное исследование, Китай и Россия.

Введение

В последние годы цифровая трансформация высшего образования, возможно, стала одной из центральных тем обсуждения в преподавательской среде. Но в этих дискуссиях часто упускается главное: действительно ли современные технологии могут изменить содержание профессиональной подготовки будущих специалистов (Каптерев, 2024)? За последние годы Россия и Китай приняли ряд

документов, стимулирующих интеграцию цифровых инструментов в образовательный процесс. Однако анализ существующих научных публикаций показывает, что существует серьёзная нехватка эмпирических данных, подтверждающих истинную эффективность таких государственных мер, особенно в области подготовки специалистов социогуманитарного профиля (Abubakari, 2026). Создаётся противоречивая ситуация: цифровые практики внедряются всё активнее, а методологических инструментов для объективного сравнения и оценки по-прежнему недостаточно.

На уровне отдельных стран эта проблема все еще может быть решена тем или иным способом. При обращении к межгосударственным сравнительным исследованиям все трудности становятся более очевидными. Системы образования России и Китая находятся под влиянием уникальных исторических и культурных условий, которые непосредственно влияют на классификацию направлений подготовки в каждой стране (Zhang, 2007). Значит, простое сравнение курсов, основанное только на официальном названии специальности, не дает достоверных выводов. Один и тот же предмет в российских и китайских университетах может решать совершенно разные учебные задачи. Поэтому, на мой взгляд, корректное трансграничное сравнение требует отдельного исследовательского проекта, учитывающего как общую глобальную тенденцию цифровизации, так и уникальные национальные особенности каждой образовательной модели.

На предыдущем этапе своей работы я систематически сравнивала теоретические методы российской и китайской педагогики цифровой компетентности. Сравнивая эти концепции, можно выявить общую тенденцию – стремление интегрировать цифровые навыки в профессиональное образование студентов, а также серьезные концептуальные различия. Российская академия образования фокусируется на развитии критического мышления, формировании цифровой культуры и построении персонализированных образовательных траекторий. Китайские ученые считают, что инновационная способность и умение обрабатывать большие объемы данных являются основными приоритетами в обучении. Все эти наблюдения носят теоретический характер, поэтому требуют всесторонней эмпирической проверки. Его организация должна перейти от абстрактного концептуального анализа к созданию рабочих диагностических инструментов.

Целью данной статьи является разработка и научное подтверждение структуры эмпирического сравнительного исследования, чтобы люди могли оценить влияние цифровых технологий на профессиональные способности студентов социогуманитарных направлений на основе материалов российских и китайских высших учебных заведений. Для достижения этой цели постоянно решается ряд взаимосвязанных задач. Во-первых, в работе Шилдса, Шартнера и Мерфи рекомендуется использовать временную меру из смешанных качественных и количественных методов (Sam, 2024). Ниже описаны критерии отбора университетов и направлений подготовки для формирования исследовательских выборок. Принцип функциональной эквивалентности играет ключевую роль в сопоставимости собранных данных; его содержание раскрывается отдельно в методологической части текста. Также дается характеристика структуры планируемого образца и, наконец, рассматриваются потенциальные ограничения предлагаемого авторского дизайна.

Научная новизна исследования, на мой взгляд, заключается в создании оригинального методологического алгоритма организации межстрановых сравнительных проектов в области цифровой дидактики. Центральным элементом новизны выступает практическая операционализация принципа функциональной эквивалентности для двух национальных образовательных контекстов (Caves, 2024). Теоретическое значение работы связано с уточнением методологических основ современной сравнительной педагогики в эпоху массовой цифровой трансформации высшей школы. Практическая значимость проявляется в возможности адаптации разработанного дизайна для исследований в других странах, а также при проектировании учебных программ и национальных стратегий цифровизации вузов.

Статья подготовлена в рамках диссертационного исследования по теме «Цифровые технологии как педагогическое условие развития профессиональных компетенций студентов социогуманитарных направлений обучения: сравнительное исследование китайского и российского опыта».

Материалы и методы исследования

За последние десятилетия цифровизация высшего образования прочно вошла в число приоритетов образовательной политики как в России, так и в Китае (Xiao, 2026). В России стратегические ориентиры заданы такими документами, как «Стратегия развития информационного общества» и федеральная программа «Цифровая экономика». В Китае аналогичные регулирующие функции выполняют «План развития образования в эпоху цифровизации» и национальная стратегия «Интернет+» (Narbut, 2026). При этом многолетняя педагогическая практика доказывает, что наличие развёрнутой нормативной базы само по себе не гарантирует эффективность реализуемых цифровых практик. Это и обуславливает потребность в эмпирических замерах, оценивающих реальное воздействие цифровых инструментов на итоговые результаты профессиональной подготовки выпускников (Головчин, 2021).

В сравнительных педагогических исследованиях по цифровизации образования можно выделить два основных типа работ. Первая объединяет теоретические сопоставления государственных образовательных политик, стратегий и научных концепций цифрового обучения; такие публикации доминируют как в российской, так и в китайской компаративистике (Bray, 1995; Phillips, 2014). Вторая группа включает эмпирические проекты, направленные на фиксацию реальных различий учебных практик, условий обучения и образовательных результатов студентов. Работ такого характера значительно меньше, и причина этого кроется в серьёзных методических препятствиях. Как отмечают Кейвс, Рагет и Ренольд, формирование сопоставимых межстрановых выборок и адаптация унифицированного измерительного инструментария требуют огромных исследовательских усилий (Caves, 2024). Аналогичный дисбаланс сохраняется и в узкой сфере цифровой дидактики: теоретических статей о сравнении цифровых компетенций в разы больше, чем эмпирических исследований, способных подтвердить или опровергнуть существующие теоретические модели.

В основе исследования лежит смешанная методология. Мы исходим из того, что сочетание количественных и качественных методов позволит получить более полную картину изучаемого явления. Количественный этап предполагает анкетный опрос студентов, качественный – полуструктурированные интервью с преподавателями (Sam, 2024). Такая логика даёт возможность не только зафиксировать статистически значимые закономерности, но и понять, какие механизмы стоят за выявленными тенденциями.

Эмпирическую базу исследования составляют четыре университета – по два в Китае и России. В российскую выборку вошли Санкт-Петербургский государственный университет и Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. С китайской стороны – Циндаоский университет и Чжэцзянский университет иностранных языков. При отборе мы стремились к тому, чтобы в каждой стране были представлены как классический, так и профильный вуз – это позволяет учесть возможные различия между разными типами образовательных организаций.

В каждом из четырёх университетов отобрано по две образовательные программы социогуманитарного профиля. Отбор проводился не по формальному принципу – не по названиям специальностей, – а на основе функциональной эквивалентности. Мы исходили из того, что сопоставлять следует не то, как называется программа, а то, какие профессиональные задачи предстоит решать выпускникам (Caves, 2024). Такой подход, на наш взгляд, позволяет обеспечить более содержательное сравнение.

Что касается выборки студентов, то она охватывает второй, третий и четвёртый курсы. Это сделано для того, чтобы проследить динамику формирования компетенций на разных этапах обучения. Планируемый объём – от 80 до 100 респондентов на каждое направление подготовки. Мы считаем, что этого объема достаточно для применения параметрических методов статистического анализа. Качественный этап включает в себя не менее 16 полуструктурированных интервью с учителями. Информанты отбираются в соответствии с принципом максимальной вариативности, принимая во внимание различный опыт преподавания, общую ситуацию с преподаваемыми предметами и опыт использования цифровых технологий. Статья подготовлена в рамках диссертационного исследования автора по теме «Цифровые технологии как педагогическое условие развития профессиональных

компетенций студентов социогуманитарных направлений обучения: сравнительное исследование китайского и российского опыта».

Результаты и обсуждение

Благодаря систематическому просмотру научных текстов мы сравнили концепции, сформированные цифровыми способностями студентов социогуманитарных направлений, разработанными российскими и китайскими преподавателями. Проведенный анализ выявляет общие тенденции развития и глубокие различия между двумя научными школами. Общим для этих двух систем образования является осознание необходимости интеграции цифровых технологий и профессиональных навыков в единый учебный процесс. В то же время приоритеты сильно различаются. Российская традиция преподавания ориентирована на критическое мышление, цифровую культуру и персонализацию занятий в рамках будущей профессиональной деятельности. Китайские исследователи считают, что инновационные навыки и цифровая обработка данных являются основными двигателями профессионального роста специалистов. Тем не менее все эти выводы полностью основаны на теоретических публикациях. Для проведения надежной эмпирической верификации необходимо создать диагностические инструменты, подходящие для сопоставимых трансграничных выборок.

Организация любого межгосударственного проекта по сравнительному преподаванию сопряжена со сложными методологическими трудностями. В сравнительной литературе все эти препятствия делятся на три взаимосвязанных блока:

1. Первая часть включает в себя сопоставимость сформированных исследовательских выборок. Работа Брея также подчеркивает важный нюанс: формально одни и те же курсы, специальности и уровни подготовки в разных странах имеют разное содержание, структуру и функциональные цели (Bray, 1995). Российская классификация направлений сохраняет характеристики советской системы образования, в то время как китайская классификация направлений максимально приближена к международным стандартам классификации. Это приводит к ключевому методологическому выводу: отбор респондентов, основанный только на совпадении названий профессий, не обеспечивает сопоставимости содержания обучения и приводит к искаженным сравнительным выводам (Caves, 2024).
2. Второй блок вопросов связан с эквивалентностью диагностических инструментов: анкет, тестов, рекомендаций по интервалам. Без многоэтапной адаптации невозможно перенести этот материал из одной культурной среды в другую. Европейская комиссия рекомендует обязательные процедуры прямого и обратного перевода, а также пилотное тестирование анкет для небольших групп респондентов (Vuorikari, 2022). Если эти шаги будут проигнорированы, то различия в ответах учащихся будут объясняться не реальными различиями в уровнях способностей, а разным пониманием формулировки вопроса в разных культурах. Возможности организационного измерения особенно сложны: их настройка и критерии оценки сильно зависят от образовательных традиций страны и текущих потребностей рынка труда.
3. Третья группа трудностей обусловлена необходимостью учёта разнообразных контекстуальных факторов при интерпретации эмпирических данных. Филлипс и Швайсфурт указывают, что адекватная трактовка результатов межстрановых сравнений невозможна без анализа институциональных, культурных и политических особенностей сравниваемых государств (Phillips, 2014; Bruno, 2025). В контексте цифровизации высшей школы к таким факторам относят степень развития вузовской цифровой инфраструктуры, объём государственного регулирования электронных учебных практик, общественные установки по отношению к образовательным технологиям и сложившиеся профессиональные традиции преподавательского состава (Ozan, 2025).

В современной российской методологической литературе последних лет активно обсуждают потребность в разработке специализированных подходов к сравнительным исследованиям в условиях глобальной цифровой трансформации образования (Бражник, 2025). Однако детальный анализ публикаций обнаруживает существенный исследовательский пробел. Большинство существующих работ либо посвящены теоретическому осмыслению цифровизации внутри одной отдельной страны,

либо рассматривают лишь отдельные фрагменты структуры цифровых компетенций. Полноценного системного методологического обоснования межстранового сравнительного дизайна до сих пор не представлено, поэтому данную лакуну предстоит заполнить в рамках настоящей работы.

Университеты России и Китая реализуют эмпирические проекты по оценке влияния цифровых технологий на профессиональные способности студентов. Российское научное сообщество сосредоточено на количественных измерениях, и его основным инструментом являются масштабные анкетирования. Целью такого рода исследований является оценка степени овладения персональными цифровыми навыками студентами различных специальностей. В то же время почти все выборки российских исследований ограничены одним или двумя высшими учебными заведениями. Из-за узкого географического охвата сбора данных трудно сделать общие выводы для всей страны, и на самом деле не существует комплексного проекта межгосударственного сравнения (Головчин, 2021)

Китайские эмпирические работы отличаются более масштабными выборками и активным использованием сложных статистических алгоритмов обработки информации. За последние несколько лет появилось много публикаций, анализирующих воздействие цифровых образовательных платформ на академическую успеваемость и формирование практических профессиональных умений студентов. Но, как и в российской науке, почти все эти проекты замкнуты внутри национальных границ и не предполагают сопоставление с иностранными образовательными системами. Дополнительной нерешённой задачей остаётся глубокая культурная и институциональная адаптация измерительного инструментария для трансграничных исследований (Ma, 2025).

Целенаправленных сравнительных эмпирических работ, одновременно охватывающих российских и китайских студентов, существует крайне мало. Те редкие международные мониторинги, где присутствуют данные обеих стран, опираются на материалы глобальных проектов PISA и TALIS (Schleicher, 2021). Однако эти исследования не ориентированы на студентов высших учебных заведений и полностью игнорируют специфику социогуманитарных направлений подготовки. Существующие статьи с российско-китайским сравнением цифровых вузовских практик рассматривают исключительно узкие отраслевые профили, например аграрное образование (Ruschitskaya, 2026). Сектор гуманитарных и общественных наук остаётся вне поля зрения исследователей, поэтому можно уверенно говорить об остром дефиците релевантных межстрановых эмпирических данных по теме нашего исследования.

Давайте подведем промежуточные итоги литературной критики. Несмотря на наличие большого количества нормативных документов и теоретических публикаций, посвященных цифровизации высшего образования в России и Китае, достоверной эмпирической информации о реальном влиянии цифровых инструментов на развитие профессиональных способностей студентов социогуманитарных направлений явно недостаточно. Даже в тех редких проектах, в которых участвуют респонденты из двух стран, анализируются данные только по одной группе стран и не проводятся систематические двусторонние сравнения (Belyaeva, 2021). Все существующие научные разработки разделены на две изолированные области: чисто теоретический анализ и односторонние национальные эмпирические измерения. Ключевые методологические трудности – сопоставимость выборок, культурная эквивалентность инструментов и всесторонний учет национальных особенностей – не были подробно изучены при сравнении задач социогуманитарного обучения.

Все эти ограничения, на мой взгляд, лишь подтверждают необходимость создания специализированного авторского дизайна эмпирического исследования. Он должен учитывать уникальные особенности российской и китайской моделей высшего образования, обеспечивать сопоставимость выборки через анализ функционального содержания профессиональных учебных программ (Caves, 2024), сочетать количественные и качественные методы сбора первичных данных и содержать набор процедур, гарантирующих валидность сравнительных выводов. Представленная в статье структура исследовательского проекта направлена именно на устранение описанных выше методологических пробелов и предоставляет готовый инструментарий для эмпирической проверки теоретических заключений, полученных на предыдущем этапе авторского диссертационного обзора.

Чтобы сравнение между российскими и китайскими университетами не превратилось в формальное согласование названий, мы разработали это исследование на основе четырех

взаимосвязанных решений.: Смешанная методология, баланс типов, выборки университетов, функциональная эквивалентность при выборе направления и комбинированный инструментарий для сбора данных (Caves, 2024). По отдельности каждое из них решает свою задачу, но именно их сочетание позволяет работать с двумя разными образовательными системами как с сопоставимыми объектами.

Обоснование смешанной методологии. Выбор в пользу совмещения количественного и качественного этапов был прямым следствием самого исследовательского вопроса (Tashakkori, 2010). Опрос студентов даст возможность зафиксировать статистически значимые различия – между странами, между типами университетов. Но сам по себе опрос не объяснит, откуда эти различия берутся. Здесь вступает второй этап – полуструктурированные интервью с преподавателями, задача которых – вскрыть механизмы и контекстуальные факторы, стоящие за цифрами. Такой порядок этапов соответствует объяснительному дизайну по Кресвеллу (Creswell, 2018).

Функциональная эквивалентность: главный методологический результат. Центральной методологической проблемой стала сопоставимость выборки (Bray, 1995). Прямое сопоставление специальностей по названиям здесь не срабатывает, и вот почему.

Российская классификация направлений до сих пор несет в себе логику советской номенклатуры, тогда как китайская система исторически выстраивалась с оглядкой на международные классификаторы. В результате одно и то же название может скрывать разное содержание, а разные названия – сходный функционал. Добавим к этому размытость самих границ «социогуманитарного»: то, что в одной стране отнесено к гуманитарным наукам, в другой может числиться в педагогических или социальных, но при этом формируемые компетенции по своей природе остаются близкими. Наконец, цифровые технологии – сам предмет исследования – сегодня пронизывают подготовку во всех этих областях одинаково интенсивно, независимо от узкой специализации.

Поэтому при формировании выборки было решено отказаться от номенклатурного принципа в пользу функционального: сравнивать не названия, а типы профессиональных задач и соответствующие им компетенции (Caves, 2024). Мы выделили три сквозные группы: информационно-аналитические (поиск, анализ, интерпретация и визуализация информации, работа с данными), коммуникативные (межкультурная и профессиональная коммуникация, работа в команде, презентационные навыки) и рефлексивные (самооценка, критическое мышление, способность к самообучению). Именно они, а не предметная область как таковая, обеспечивают концептуальную сопоставимость.

Зачем в выборку включены экономические направления. Отдельного пояснения требует решение включить в выборку экономический факультет СПбГУ и Международный бизнес-колледж Чжэцзянского университета иностранных языков – направления, которые по формальной российской классификации проходят как экономические. Такое включение было предусмотрено еще на этапе проектирования исследования и, на наш взгляд, работает на расширение границ сравнительной педагогики. Обоснование строится на нескольких аргументах.

Функциональное пересечение компетенций как первый аргумент. Выпускники экономических и управленческих программ в своей работе постоянно сталкиваются с задачами, требующими информационно-аналитических (анализ рынков, работа с большими данными, экономическое моделирование, прогнозирование), коммуникативных (переговоры, деловая переписка, координация с международными партнёрами) и рефлексивных (оценка рисков, стратегическое планирование, принятие управленческих решений) компетенций (Салганова, 2023). По своему функциональному наполнению эти задачи близки к тем, которые решают выпускники классических социогуманитарных направлений – преподаватели, переводчики, исследователи, культурологи. Цифровая трансформация эту близость только усиливает: владение цифровыми инструментами и навыками работы с информацией сегодня требуется во всех названных сферах.

Интенсивность использования цифровых технологий. Студенты экономических и управленческих направлений уже в ходе обучения, а затем и в профессиональной деятельности осваивают широкий набор цифровых средств – от систем анализа данных и платформ деловой коммуникации до онлайн-инструментов управления проектами и AI-решений для прогнозирования. Благодаря этому они становятся особенно информативной группой для изучения того, как цифровые технологии влияют на

развитие компетенций. Сопоставление этой группы с классическими социогуманитарными направлениями даёт возможность увидеть, меняется ли характер и сила такого влияния в зависимости от профиля подготовки, и добавляет ещё один ракурс в сравнительный анализ (Sergi, 2025).

Эмпирическая проверка границ действия принципа функциональной эквивалентности. Интеграция экономической и управленческой сфер решает еще одну задачу – она служит эмпирической проверкой самого этого принципа. Если структура и интенсивность взаимосвязи между использованием цифровых технологий и уровнем развития потенциала конкретной группы сопоставимы со структурой и интенсивностью, наблюдаемыми в традиционных социально-гуманитарных группах, это будет способствовать расширению толкования «социогуманитарного профиля» в соответствии со стандартом функциональной эквивалентности. Напротив, существенные различия будут указывать на ограничения применимости принципа и необходимость корректировки. В обоих случаях материалы, полученные в этих областях, обогащают исследования и обеспечивают основу для методологических размышлений (Caves, 2024).

Таким образом, предложенный принцип функциональной эквивалентности и реализованное на его основе расширение выборки можно рассматривать как методологический вклад в развитие сравнительной педагогики и сравнительных педагогических исследований. Этот метод сам по себе позволяет адаптироваться к другим трансграничным сравнениям, главным образом, в случае больших различий в классификации формального образования прямое сравнение по профессиональному названию становится невозможным.

Третьим результатом является детальная структура выборки, которая обеспечивает основу для статистически обоснованных выводов (Krejcie, 1970). Включая четыре университета – по два в каждой стране, сбалансированных по типу (классические и контурные университеты), – мы устанавливаем два уровня аналитической логики: транснациональный (Россия – Китай) и внутренний (классические контурные университеты). Целевого количества (80-100 студентов по каждому направлению, не менее 16 интервью с преподавателями) достаточно для применения параметризованных методов и получения надежных качественных материалов. Охват второго и четвертого курсов позволит отследить развитие компетенций на разных этапах обучения. Сравнение университетов разных типов позволит проверить, является ли влияние цифровых технологий универсальным или обусловлено институциональными условиями. Последнее выйдет за рамки основного трансграничного сравнения и сформирует дополнительный исследовательский вопрос.

При реализации предложенного дизайна стоит обратить внимание на несколько моментов, которые могут повлиять на интерпретацию будущих результатов:

1. Первый включает в себя измерительные приборы. Для того чтобы анкета работала в двух культурных средах, в этом случае требуется стандартная процедура: перевод, обратный перевод и экспериментальное использование двух образцов (Beaton, 2000; Kim, 1999). Это снизит риск системных ошибок, вызванных различными взглядами на формулы и рейтинговые шкалы в российской и китайской среде.

2. Второй момент связан с характером образца. Поскольку одним из критериев выбора университетов является их институциональная доступность, это, очевидно, ограничивает передачу результатов исследований во все регионы России и Китая. Однако изначально выборка была составлена, так, чтобы частично компенсировать это ограничение: она включает два типа университетов, расположенных в разных местах – Санкт-Петербурге на северо-западе России, Циндао на северо-востоке Китая и Ханчжоу на юго-востоке Китая.

3. Наконец, полагаться на самооценку учащихся в качестве основного количественного показателя – это решение, которое в будущем должно быть подкреплено более объективными данными. Эти показатели могут включать анализ образовательных продуктов, результаты выполнения профессионально-ориентированных заданий с использованием цифровых инструментов и экспертные оценки преподавателей.

Предлагаемая конструкция обладает рядом преимуществ, которые, на мой взгляд, определяют ее новизну и практическую ценность. Он не только описал методологические трудности трансграничных

сравнений, выявленные в обзоре литературы, но и предложил практическое решение для каждого сравнения. Принцип функциональной эквивалентности здесь не только анонсирован, но и выведен на уровень конкретной исследовательской программы, и в таком виде он может быть адаптирован к педагогике и другим сравнительным работам в смежных областях. Одновременное сочетание количественных и качественных методов предоставляет возможности для статистического обобщения и глубокого понимания процесса, в то время как двухуровневая аналитическая логика – транснациональная и внутренняя – позволяет нам разделить влияние национальных и институциональных факторов, тем самым повышая объяснительный потенциал исследований. Включение таких областей, как экономика и менеджмент, расширило границы традиционных социально-гуманитарных направлений и добавило междисциплинарный аспект в сравнительное преподавание и исследования (Caves, 2024).

Конечно, эти ограничения не сводят на нет ценность разработанного дизайна; напротив, они задают направление для тонкой настройки исследовательских процедур и более точной интерпретации будущих результатов. Реализация проекта на эмпирическом этапе плана позволит получить материалы, позволяющие проверить теоретические положения, изложенные в предыдущей работе автора, и разработать практические рекомендации по оптимизации использования цифровых технологий в профессиональной подготовке студентов в гуманитарной сфере российского и китайского общества. Кроме того, сам дизайн может служить методологической матрицей для аналогичных межстрановых исследований в других образовательных контекстах, а значит – работать на развитие сравнительной педагогики как дисциплины.

Заключение

В статье представлен структура сравнительного эмпирического исследования, посвящённого роли цифровых технологий в развитии профессиональных компетенций студентов социогуманитарных направлений российских и китайских вузов. Дизайн опирается на смешанную методологию: количественный контур (анкетный опрос студентов) совмещён с качественным (полуструктурированные интервью с преподавателями), который даёт возможность не просто фиксировать статистику, но и содержательно интерпретировать механизмы, стоящие за ней.

Главный методологический результат работы, на мой взгляд, связан с операционализацией принципа функциональной эквивалентности при отборе направлений подготовки. Вместо того чтобы прямо сопоставлять названия специальностей, предлагаю отталкиваться от функционального содержания подготовки – от типов профессиональных задач и обслуживающих их компетенций (информационно-аналитических, коммуникативных, рефлексивных), общих для всего спектра социогуманитарных направлений. Это дало основания включить в выборку не только классические гуманитарные специальности, но и направления экономико-управленческого профиля. Поэтому мы расширили традиционные рамки «социогуманитарных профилей» и усилили междисциплинарные компоненты сравнительных педагогических исследований.

Что касается эмпирической базы, то выборка включает четыре университета, по два в Китае и России, сбалансированных по типу (классические университеты и профессиональные университеты). Такая конфигурация обеспечивает два уровня анализа: транснациональный (Россия-Китай) и внутренний (классические западные университеты). Плана по охвату студентов (80-100 респондентов в каждой из восьми областей, 2-4 курса) достаточно для применения параметризованных методов статистического анализа, а не менее 18 полуструктурированных интервью с преподавателями обеспечат качественное объяснение количественных данных. На мой взгляд, это создает надежную основу для двухуровневого анализа.

Предлагаемая схема не ограничивается диагностикой методологических проблем – она даёт и инструменты для их решения. Благодаря этому сравнительный анализ переходит с теоретического уровня на эмпирический, а влияние национальных и институциональных факторов оказывается возможным рассматривать по отдельности. При интерпретации будущих результатов следует принимать во внимание ряд ограничений: выборка сосредоточена в четырёх университетах крупных городов,

инструменты опираются на самооценку студентов, а сам дизайн не является экспериментальным в строгом смысле. Эти ограничения не обесценивают разработанную структуру, а задают направления для дальнейшей донастройки исследовательской процедуры.

Реализация дизайна на эмпирическом этапе даст материал для проверки теоретических положений, изложенных в предшествующей работе автора, и для разработки практических рекомендаций по оптимизации использования цифровых технологий в профессиональной подготовке студентов социогуманитарных направлений в России и Китае. Более того, он может служить методологической основой для аналогичных межстрановых исследований в других образовательных контекстах.

Список литературы

1. Бражник Е.И., Менг Т.В., Бочкарева И.А., Тарамжина Л.В., Пискунова Е.В. Особенности становления и современные тенденции развития методологии и методов сравнительных педагогических исследований // Science for Education Today. 2025. Т. 15. № 3. С. 107-137.
2. Головчин М.А. Институциональные ловушки цифровизации российского высшего образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 59-75.
3. Каптерев А.И. Фиджитализация образовательных технологий в России: направления, примеры, проблемы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2024. Т. 21. № 3. С. 308-327.
4. Салганова Е.И., Осипова Л.Б. Цифровая грамотность студентов: компетентностный подход // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2023. Т. 16. № 1. С. 227-240.
5. Abubakari M.S., Zakaria G.A.N., Musa J. Comparative assessment of digital competences among students in higher education using DigComp 2.1 framework // Cogent Education. 2026. Vol. 13. № 1. Article 2620198.
6. Beaton D.E., Bombardier C., Guillemin F., Ferraz M.B. Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures // Spine. 2000. Vol. 25. № 24. pp. 3186-3191.
7. Belyaeva E.A. The Chinese students' digital competencies formation in the educational space of the Russian university // Conference materials. KnE Social Sciences. 2021. Vol. 5. № 2. pp. 681-691.
8. Bray M., Thomas R.M. Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multilevel analyses // Harvard Educational Review. 1995. Vol. 65. № 3. pp. 472-490.
9. Caves K.M., Rageth L., Renold U. Apples inside orange peels: exploring the use of functional equivalents for comparing curriculum processes across contexts // Research in Comparative and International Education. 2024. Vol. 19. № 3. pp. 261-280.
10. Creswell J.W., Creswell J.D. Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 5th ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2018. 275 p.
11. Kim A., Lim E.-Y. How critical is back translation in cross-cultural adaptation of attitude measures? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, 1999. 38 p.
12. Krejcie R.V., Morgan D.W. Determining sample size for research activities // Educational and Psychological Measurement. 1970. Vol. 30. № 3. pp. 607-610.
13. Ma J., Guo X. Constructing a support system for digital skills talent development in the digital economy era // Journal of Hebei Normal University (Educational Science Edition). 2025. Vol. 27. № 3. pp. 89-98.
14. Narbut N.P., Wang B. Features of university management in Russia and China // Peoples' Friendship University of Russia Journal of Sociology. 2026. Vol. 26. № 1. pp. 67-76.
15. Ozan Ö., Ozarslan Y. Investigating factors influencing faculty members' digital competence for capacity building on open and distance education in HEIs // Open Praxis. 2025. Vol. 17. № 2. pp. 363-375.

16. Phillips D., Schweisfurth M. Comparative and international education: an introduction to theory, method and practice. 2nd ed. London: Bloomsbury, 2014. xiv, 222 p.
17. Ruschitskaya O.A., Kulikova E.S., Kruzhkova T.I., Kot E.M. Typology of digital pedagogical practices in agricultural higher education: a comparative analysis of Russia and China // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. № 5. pp. 170-175.
18. Schleicher A., Ikeda M., Thorn W., Tremblay K. OECD studies and the case of PISA, PIAAC and TALIS // International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education: Perspectives, Methods and Findings. Cham: Springer International Publishing, 2021. pp. 1-42.
19. Bruno S.S. University 4.0 and educational technology for sustainable development: best practices and perspectives in Russia and Central Asia. Singapore: Springer Nature Singapore, 2025. 380 p.
20. Sam S. Research and education: an introduction to methods, approaches and processes. 2nd ed. London: Routledge, 2024. 212 p.
21. Tashakkori A., Teddlie C. SAGE Handbook of mixed methods in social & Behavioral research. 2nd ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2010. 893 p.
22. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital competence framework for citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 134 p.
23. Xiao Su. Research on strategies for modernization and development of education in China and Russia and their promotion from the perspective of an educational center. Wuzhou: Wuzhou Communications Publishing House, 2026. 370 p.

Design of a comparative empirical study on the role of digital technologies in the development of professional competencies of students in social sciences and humanities: a case study of universities in China and Russia

Xiaoyu Hao
Specialist Expert
Saint Petersburg State University
Saint Petersburg, Russia
st112158@student.spbu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.08.2026
Accepted 18.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/o7961-2321-1846-l
EDN IMKBDA
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The purpose of this article is to use Chinese and Russian universities as examples to confirm the idea of a comparative empirical study of the role of digital technologies in the development of students' professional abilities in the socio-humanitarian field. The design is based on a hybrid approach that combines quantitative (student questionnaires) and qualitative (semi-structured interviews with teachers) methods. The sample includes four universities, two in each country, balanced by type (classical and professional universities). The planned size of the quantitative sample is 80 to 100 respondents for each field of study, from the second to the

fourth year; the qualitative stage includes at least 16 semi-structured interviews with teachers. The key principle in choosing a field of study is functional equivalence, which allows for comparability of data in the case of differences in the educational systems of the two countries. Unlike previous theoretical works, which systematized conceptual methods and identified differences in national teaching traditions, the proposed design brings comparative analysis to an empirical level and provides tools for verifying established theoretical positions. The developed design can be used as a methodological basis for cross-border comparative research in the field of digital pedagogy and higher education pedagogy.

Keywords

research design, mixed methodology, functional equivalence, digital technologies, professional competencies, social sciences and humanities students, comparative research, China and Russia.

References

1. Brazhnik E.I., Meng T.V., Bochkareva I.A., Taramzhina L.V., Piskunova E.V. Features of formation and modern trends in the development of methodology and methods of comparative pedagogical research // Science for Education Today. 2025. Vol. 15. № 3. pp. 107-137.
2. Golovchin M.A. Institutional traps of digitalization of Russian higher education // Higher education in Russia. 2021. Vol. 30. № 3. pp. 59-75.
3. Kapterev A.I. Digitalization of educational technologies in Russia: directions, examples, problems // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of education. 2024. Vol. 21. № 3. pp. 308-327.
4. Salganova E.I., Osipova L.B. Digital literacy of students: a competency-based approach // Economic and social changes: facts, trends, forecast. 2023. Vol. 16. № 1. pp. 227-240.
5. Abubakari M.S., Zakaria G.A.N., Musa J. Comparative assessment of digital competences among students in higher education using DigComp 2.1 Framework // Cogent Education. 2026. Vol. 13. № 1. Article 2620198.
6. Beaton D.E., Bombardier C., Guillemin F., Ferraz M.B. Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures // Spine. 2000. Vol. 25. № 24. pp. 3186-3191.
7. Belyaeva E.A. The Chinese students' digital competencies formation in the educational space of the Russian university // Conference materials. KnE Social Sciences. 2021. Vol. 5. № 2. pp. 681-691.
8. Bray M., Thomas R.M. Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multilevel analyses // Harvard Educational Review. 1995. Vol. 65. № 3. pp. 472-490.
9. Caves K.M., Rageth L., Renold U. Apples inside orange peels: exploring the use of functional equivalents for comparing curriculum processes across contexts // Research in Comparative and International Education. 2024. Vol. 19. № 3. pp. 261-280.
10. Creswell J.W., Creswell J.D. Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 5th ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2018. 275 p.
11. Kim Ahyoung, Lim Eun-Young. How Critical is back translation in cross-cultural adaptation of attitude measures? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, 1999. 40 p.
12. Krejcie R.V., Morgan D.W. Determining sample size for research activities // Educational and Psychological Measurement. 1970. Vol. 30. № 3. pp. 607-610.
13. Ma J., Guo X. Constructing a support system for digital skills talent development in the digital economy era // Journal of Hebei Normal University (Educational Science Edition). 2025. Vol. 27. № 3. pp. 89-98.
14. Narbut N.P., Wang B. Features of university management in Russia and China // Peoples' Friendship University of Russia Journal of Sociology. 2026. Vol. 26. № 1. pp. 67-76.
15. Ozan Ö., Ozarslan Y. Investigating factors influencing faculty members' digital competence for capacity building on open and distance education in HEIs // Open Praxis. 2025. Vol. 17. № 2. pp. 363-375.

16. Phillips D., Schweisfurth M. Comparative and international education: an introduction to theory, method and practice. 2nd ed. London: Bloomsbury, 2014. xiv, 222 p.

17. Ruschitskaya O.A., Kulikova E.S., Kruzhkova T.I., Kot E.M. Typology of digital pedagogical practices in agricultural higher education: a comparative analysis of Russia and China // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. № 5. pp. 170-175.

18. Schleicher A., Ikeda M., Thorn W., Tremblay K. OECD studies and the case of PISA, PIAAC and TALIS // International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education: Perspectives, Methods and Findings. Cham: Springer International Publishing, 2021. pp. 1-42.

19. Bruno S.S. University 4.0 and educational technology for sustainable development: best practices and perspectives in Russia and Central Asia. Singapore: Springer Nature Singapore, 2025. 380 p.

20. Sam S. Research and education: an introduction to methods, approaches and processes. 2nd ed. London: Routledge, 2024. 212 p.

21. Tashakkori A., Teddlie C. SAGE Handbook of mixed methods in social & Behavioral research. 2nd ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2010. 893 p.

22. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital competence framework for citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 134 p.

23. Xiao Su. Research on strategies for modernization and development of education in China and Russia and their promotion from the perspective of an educational center. Wuzhou: Wuzhou Communications Publishing House, 2026. 370 p.

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Новая система высшего образования в России: чего ждать вузам культуры

Екатерина Леонидовна Кудрина
Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры Педагогической теории и практики социально-культурной деятельности, заслуженный работник культуры Российской Федерации, директор Научный центр Российской академии образования, Московский государственный институт культуры
Москва, Россия
kudrina_1955@mail.ru
ORCID 0000-0001-6980-3811

Людмила Александровна Паршутина
Кандидат педагогических наук, заместитель директора, заведующий лабораторией Психологических основ дидактики и методик обучения
Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
Москва, Россия
parshutinala@mail.ru
ORCID 0000-0003-4456-7888

Поступила в редакцию 03.08.2026
Принята 17.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.014.3:008
DOI 10.25726/n5214-7670-3833-p
EDN HUZICN
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Актуальность исследования определяется началом перехода российской высшей школы от двухуровневой модели «бакалавриат – магистратура» к национальной системе высшего образования, контуры которой заданы Указом Президента Российской Федерации от 12 мая 2023 года № 343. Цель работы – определить организационно-педагогические последствия этого перехода для вузов культуры и искусств – группы образовательных организаций, преимущественно подведомственных Министерству культуры Российской Федерации и обладающих особым правовым статусом. Материалом послужили нормативные правовые акты, регулирующие реформу и образование в области искусств, корпус научных публикаций 2022-2025 годов по проблематике постболонской трансформации, а также официальные статистические данные о приёме в вузы. Использованы сравнительно-структурный анализ уровневых моделей, контент-анализ научного дискурса и вторичный анализ статистики приёмных кампаний. Установлено, что архитектура нового образования (базовое и специализированное высшее образование, аспирантура как отдельный уровень) типологически близка исторически сложившейся в творческой сфере связке «специалитет – ассистентура-стажировка», что снижает для вузов культуры остроту смены формальной рамки, но не отменяет рисков унификации стандартов, перераспределения контрольных цифр приёма и недоучёта принципа непрерывности и преемственности (статья 83 Федерального закона № 273-ФЗ). Новизна состоит в проекции общей логики реформы на отраслевую специфику художественного образования и в систематизации возможностей и рисков перехода с опорой на документированный опыт консорциума вузов культуры на базе Московского государственного института культуры.

Ключевые слова

новая система высшего образования, постболонская трансформация, вузы культуры, образование в сфере культуры и искусства, специалитет, ассистентура-стажировка, непрерывность и преемственность, контрольные цифры приёма.

Введение

Выход России из Болонского процесса в 2022 году и Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2023 года № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» (Указ № 343, 2023) обозначили смену институциональной рамки высшей школы. Двухуровневая конструкция «бакалавриат – магистратура», закреплённая Федеральным законом от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Федеральный закон № 273-ФЗ, 2012), замещается национальной моделью с базовым и специализированным высшим образованием и аспирантурой как самостоятельным уровнем профессионального образования.

Научный дискурс о реформе сформировался быстро и количественно значителен: систематический обзор фиксирует не менее четырёх проблемных контуров – экономический, социальный, правовой и собственно педагогический (Бермус, 2025). Однако, подавляющая часть работ рассматривает реформу применительно к инженерным, классическим университетским или педагогическим направлениям, тогда как отраслевой сегмент образования в сфере культуры и искусства остаётся на периферии анализа. Между тем, этот сегмент обладает особым правовым режимом, иной организацией учебного процесса и собственной логикой воспроизводства кадров, поэтому экстраполяция общих выводов на него не всегда представляется корректной.

Цель статьи – определить организационно-педагогические последствия перехода к новой системе высшего образования для вузов культуры и искусств. Задачи: сопоставить уровневую архитектуру прежней и новой моделей; зафиксировать нормативные особенности образования в области искусств; описать положение творческих вузов по данным приёмных кампаний; систематизировать возможности и риски перехода. Новизна заключается в проекции общей логики реформы на отраслевую специфику художественного образования и в опоре на документированный институциональный опыт.

Материалы и методы исследования

Источниковую базу составили: нормативные правовые акты (Указ № 343, 2023; Федеральный закон № 273-ФЗ, 2012, включая статью 83 об особенностях реализации образовательных программ в области искусств); корпус научных публикаций 2022-2025 годов по проблематике постболонской трансформации высшего образования; официальные статистические данные о приёме в вузы, опубликованные Министерством культуры Российской Федерации и Министерством науки и высшего образования Российской Федерации; документированный опыт проекта консорциума вузов культуры на базе Московского государственного института культуры.

Применены три метода. Сравнительно-структурный анализ использован для сопоставления уровней, сроков и квалификаций прежней и новой моделей. Контент-анализ научного дискурса позволил выделить устойчивые позиции относительно рисков и возможностей реформы. Вторичный анализ статистики приёмных кампаний применён для характеристики спроса на творческие специальности и ресурсного положения отрасли. Числовые данные приводятся без интерполяции, со ссылкой на ведомственные источники в примечаниях к таблицам.

Результаты и обсуждение

Указ № 343 устанавливает два уровня высшего образования – базовое (срок освоения от четырёх до шести лет) и специализированное, на котором реализуются программы магистратуры (от одного года до трёх лет), ординатуры и ассистентуры-стажировки; аспирантура выделяется в отдельный уровень подготовки научных и научно-педагогических кадров (Указ № 343, 2023). Пилотный проект 2023-2026 годов реализуется на базе шести университетов – Балтийского федерального университета имени

И. Канта, Московского авиационного института, Московского педагогического государственного университета, Национального исследовательского технологического университета «МИСИС», Санкт-Петербургского горного университета и Томского государственного университета.

Согласно сообщениям пресс-службы Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (январь 2026 года), ведущие вузы начинают переход в 2026/27 учебном году, а массовый переход всех организаций независимо от ведомственной принадлежности и формы собственности запланирован на 2027/28 учебный год; обучающиеся по действующим программам завершают их по прежним условиям. Тем самым вузы культуры, подведомственные Министерству культуры Российской Федерации, попадают в общий контур массового перехода, а не остаются вне реформы.

В научной литературе доминирует трактовка происходящего не как разрыва, а как частичного отказа от болонских элементов с сохранением наработанного отечественной школой (Валицкая, 2023). Т.Л. Клячко характеризует ситуацию как точку перелома, в которой решается соотношение массовости и качества подготовки (Клячко, 2023). Ряд авторов описывает реформу через понятие ретроинновации – возврата к проверенным формам на новом основании (Богуславский, 2023), а структурно – как переосмысление самой уровневой системы (Константинова, 2023). Х.Г. Тхагапсоев и М.М. Яхутлов формулируют задачу постболонского развития как обретение собственных ориентиров при расставании с прежней рамкой (Тхагапсоев, 2022).

Таблица 1 фиксирует структурные различия моделей. Болонская двухуровневость восходит к Болонской декларации 1999 года (Bologna Declaration, 1999); национальная модель меняет не столько число ступеней, сколько их содержание и логику сопряжения.

Таблица 1. Сопоставление уровневой архитектуры высшего образования

Параметр	Болонская модель (273-ФЗ)	Национальная модель (Указ № 343)
Уровни высшего образования	Бакалавриат; магистратура	Базовое; специализированное высшее образование
Срок базового уровня	Бакалавриат 4 года; специалитет не менее 5 лет	Базовое – от 4 до 6 лет
Второй уровень	Магистратура 2 года	Специализированное: магистратура 1-3 года, ординатура, ассистентура-стажировка
Подготовка кадров высшей квалификации	Аспирантура в составе уровней высшего образования	Аспирантура – отдельный уровень профессионального образования
Доступ к бюджету после специалитета	Ограничен	Выпускник базового уровня участвует в конкурсе на бюджет
Признак в дипломе	Степень (бакалавр/магистр)	Специальность (квалификация) выпускника

Источник: составлено авторами по Указу № 343 (2023) и Федеральному закону № 273-ФЗ (2012).

Образование в области искусств выделено законодателем в самостоятельный режим. Статья 83 Федерального закона № 273-ФЗ устанавливает, что реализация соответствующих программ основана на принципах непрерывности и преемственности и направлена на выявление одарённых детей в раннем возрасте и последовательное прохождение взаимосвязанных этапов профессионального становления (Федеральный закон № 273-ФЗ, 2012). Отсюда вытекает вертикаль «детская школа искусств – училище (колледж) – вуз», в которой вузовское звено не автономно, а замыкает многолетнюю траекторию. Любая реформа верхнего звена затрагивает всю вертикаль, и это отличает творческие вузы от организаций, где высшее образование начинается «с нуля».

Историческая устойчивость художественного образования опирается на школу мастерства и приоритет традиции – характеристику, прослеживаемую с первой половины XX века (Грачева, 2009). Региональные вузы культуры, сформировавшиеся в основном в 1960-1970-е годы, изначально

строились вокруг подготовки специалиста для учреждений культуры, а не вокруг двухуровневой логики. Именно поэтому в творческой сфере доминирующей формой исторически оставался специалитет, а аналогом аспирантуры для исполнительских направлений выступала ассистентура-стажировка.

Это обстоятельство меняет смысл реформы для отрасли. Если для массовых направлений переход к «специалисту в один такт» означает идеологический разворот, описываемый как формирование нового постболонского специалитета (Шолохов, 2023), то для творческих вузов специалитет никогда не был вытеснен полностью. Архитектура нового образования – базовое плюс специализированное при отдельной аспирантуре – типологически совпадает с уже работающей в искусстве связкой «специалитет – ассистентура-стажировка». Дискуссия о судьбе магистратуры, развернувшаяся в общем поле реформы (Ковалев, 2023), для отрасли культуры имеет меньшую остроту: магистратура здесь не была основным каналом подготовки исполнителя.

Вместе с тем, совпадение формальной рамки не равнозначно нейтральности перехода. В.С. Сенашенко указывает на то, что обновление системы сопряжено с пересборкой стандартов и номенклатуры квалификаций (Сенашенко, 2023), а Н.А. Кулаков фиксирует нерешённость вопросов законодательного регулирования и стандартизации (Кулаков, 2023). Для отрасли, работающей по укрупнённой группе «Культуроведение и социокультурные проекты» и по творческим специальностям с обязательными вступительными испытаниями, это означает риск механического переноса унифицированных требований без учёта индивидуального характера подготовки.

Спрос на творческое образование устойчив и растёт. По данным Министерства культуры Российской Федерации, в подведомственные ведомству образовательные организации в приёмную кампанию 2025 года подано свыше 85 тысяч заявлений; на программы бакалавриата и специалитета их число выросло в 1,2 раза к предыдущему году и составило 77 506 при более чем 9,3 тысячи бюджетных мест. Конкурс на отдельные специальности многократно превышает средние значения по системе. Контрольные цифры приёма по направлениям в области искусств распределяются Министерством культуры самостоятельно (на 2023/24 учебный год – 10 614 мест), что подчёркивает ведомственную автономию отрасли в вопросах приёма.

Сводные показатели приведены в таблице 2.

Таблица 2. Показатели приёма в подведомственные Министерству культуры Российской Федерации вузы (2025 год)

Показатель	Значение
Подано заявлений (всего)	свыше 85 000
Заявлений на бакалавриат и специалитет	77 506 (рост в 1,2 раза к 2024 г.)
Бюджетных мест	свыше 9 300
Конкурс: актёрское искусство	48,5 чел. на место
Конкурс: режиссура кино и телевидения	37 чел. на место
Конкурс: кинооператорство	23 чел. на место
Конкурс: драматургия	10,6 чел. на место

Источник: составлено по данным Министерства культуры Российской Федерации (итоги приёмной кампании 2025 г.) и Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (распределение контрольных цифр приёма).

Высокий конкурс при ограниченном бюджетном ресурсе делает для отрасли критически значимым именно вопрос распределения контрольных цифр приёма в новой модели. Снятие запрета на бюджетное поступление в магистратуру после специалитета расширяет образовательные траектории, однако при унифицированном пересчёте мест на «базовый» и «специализированный» уровни возможно сжатие приёма на длинные творческие программы, требующие индивидуальной работы в малых группах. Эту настороженность по поводу методики распределения мест по творческим специальностям разделяет и отраслевой экспертный анализ.

Систематизация научного дискурса и отраслевого опыта позволяет соотнести общие эффекты реформы с положением творческих вузов. Сторонники национальной модели связывают с ней рост гибкости сроков и большую суверенность содержания (Эскиндаров, 2023; Андрюшина, 2024); критическая линия указывает на издержки централизованной стандартизации и угрозу академической автономии классического университета (Осипова, 2024) и на сохраняющуюся неопределённость переходного периода 2023-2026 годов (Гонтарь, 2023). Применительно к гуманитарному и художественному знанию выход из Болонского процесса интерпретируется как форма гуманитарного импортозамещения, требующего опоры на собственную традицию (Сорина, 2022). Для отрасли, чьё ядро составляет художественно-творческий потенциал, такая опора органична, тогда как риск формализации стандартов особенно болезнен.

Институциональный ответ на эти вызовы уже формируется. На базе Московского государственного института культуры предлагается к реализации проект креативного консорциума вузов культуры, стратегическая цель которого – новая модель образования в точке сопряжения науки, культуры, искусства и инноваций; SWOT-анализ проекта отдельно фиксирует среди угроз малое число советов по профессиональным квалификациям в сфере культуры и ограниченный доступ на международный рынок образовательных услуг, а среди сильных сторон – многолетний опыт федерального учебно-методического объединения по укрупнённой группе «Культуроведение и социокультурные проекты» (Кудрина, 2024). Исследователи прямо относят к реформе высшего образования и её возможности, и её угрозы для творческих вузов (Стрельцова, 2024). Расширение задач вуза культуры за пределы узкопрофессиональной подготовки – например, через инклюзивные креативные практики – показывает потенциал отрасли как площадки социокультурного развития (Мацукевич, 2022), что согласуется с заявленной в новой модели установкой на индивидуализацию траекторий (Дрондин, 2024). Обобщение приведено в таблице 3.

Таблица 3. Возможности и риски перехода вузов культуры на новую систему

Аспект перехода	Возможности	Риски и ограничения
Уровневая рамка	Совпадение с уже работающей связкой «специалитет – ассистентура-стажировка»; мягкая смена формы	Механический перенос унифицированных требований без учёта специфики искусства
Содержание подготовки	Усиление традиции и фундаментальности, опора на отечественную школу мастерства	Риск формализации стандартов и обезличивания индивидуальной работы в малых группах
Контрольные цифры приёма	Ведомственная автономия Министерства культуры Российской Федерации в распределении мест	Сжатие приёма на длинные творческие программы при пересчёте на базовый/специализированный уровни
Траектории обучающихся	Доступ выпускника базового уровня к бюджетной магистратуре; гибкость сроков	Недоучёт принципа непрерывности и преемственности (ст. 83) в сквозной вертикали «школа – училище – вуз»
Институциональная среда	Консорциумная кооперация вузов культуры, сетевые программы, общие ресурсы	Малое число советов по профессиональным квалификациям в сфере культуры; слабые механизмы партнёрства и выхода на внешние рынки

Источник: составлено авторами по результатам контент-анализа источников и данным проекта консорциума на базе Московского государственного института культуры (Кудрина, 2024).

Проведённый анализ даёт три результата. Первый: для вузов культуры смена формальной рамки менее радикальна, чем для массовых направлений, поскольку национальная архитектура «базовое –

специализированное – аспирантура» типологически воспроизводит исторически закреплённую в искусстве конструкцию «специалитет – ассистентура-стажировка». Это снижает адаптационные издержки переходного периода 2026-2028 годов.

Второй: основной риск смещается с уровневой структуры на инструменты регулирования – стандарты, номенклатуру квалификаций и контрольные цифры приёма. При высоком и растущем конкурсе на творческие специальности и ограниченном бюджетном ресурсе именно методика распределения мест и степень учёта индивидуального характера обучения определят последствия реформы для отрасли сильнее, чем сама замена ступеней.

Третий: ключевым условием благополучного перехода выступает соблюдение принципа непрерывности и преемственности (ст. 83 Федерального закона № 273-ФЗ) на всей вертикали художественного образования и сохранение ведомственной автономии в вопросах приёма. Документированный опыт консорциума вузов культуры показывает, что отрасль вырабатывает собственные кооперативные механизмы адаптации, не дожидаясь завершения общесистемной нормотворческой работы.

Заключение

Переход к новой системе высшего образования затрагивает вузы культуры в общем контуре массового перехода 2027/28 учебного года, однако его эффекты для отрасли качественно иные, чем для инженерных и классических университетских направлений. Совпадение новой уровневой архитектуры с традиционной для искусства связкой форм подготовки делает смену рамки относительно мягкой, тогда как реальные риски концентрируются в области стандартизации и распределения контрольных цифр приёма. Условиями, при которых реформа сохранит качество художественного образования, являются учёт принципа непрерывности и преемственности на всей образовательной вертикали, сохранение отраслевой автономии в приёме и развитие межвузовской кооперации. Дальнейшего исследования требует разработка отраслевых образовательных стандартов нового поколения для направлений культуры и искусства и эмпирическая оценка первых результатов перехода ведущих творческих вузов.

Список литературы

1. Андрюшина Е.В. Перспективы формирования россиецентристской модели высшего образования // Государственное управление. Электронный вестник. 2024. № 104. С. 7-17.
2. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы постболонского реформирования системы высшего образования в России: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. Вып. 1. С. 1-12.
3. Богуславский М.В. Стратегия развития современного российского образования: от системных ретроинноваций к ретроинновационной системе // Наука. Управление. Образование. РФ. 2023. № 2. С. 7-15.
4. Валицкая А.П. Постболонская ситуация и перспективы развития российского образования // Педагогика. 2023. Том 87. № 8. С. 42-48.
5. Гонтарь Н.Н. Проблемы совершенствования системы высшего образования в Российской Федерации в период 2023-2026 годов // Образование и право. 2023. № 6. С. 392-397.
6. Грачева С.М. Российское академическое художественное образование в первой половине XX века: апология традиции и проблемы современности // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 236-252.
7. Дрондин А.Л. Отечественное высшее образование в свете выхода России из Болонского процесса // Вестник Марийского государственного университета. 2024. Т. 18. № 2. С. 175-180.
8. Клячко Т.Л. Российская система высшего образования на переломе // Вопросы теоретической экономики. 2023. № 2. С. 35-51.
9. Ковалев В.В. Магистратура в зеркале реформы российского высшего образования // Caucasian Science Bridge. 2023. Т. 6. № 2 (20). С. 40-46.

10. Константинова Л.В., Петров А.М., Штыхно Д.А. Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 9-24.

11. Кудрина Е.Л., Юдина А.И., Стрельцова Е.Ю. Креативный консорциум вузов культуры в контексте развития профессионального образования: от идеи к проекту // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 4 (120). С. 96-102.

12. Кулаков Н.А. Реформа системы высшего образования в России: проблемы законодательного регулирования и стандартизации // Lex Russica. 2023. Т. 76. № 11 (204). С. 129-139.

13. Мацукевич О.Ю., Ярошенко Н.Н. Инклюзивные креативные практики в развивающем пространстве российской культуры // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 5(109). С. 133-141.

14. Осипова Н.Г. Классическое университетское образование перед вызовами современности // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2024. Т. 30. № 2. С. 7-25.

15. Сенашенко В.С. О некоторых особенностях обновления системы высшего образования России // Alma mater (Вестник высшей школы). 2023. № 12. С. 9-15.

16. Сорина Г.В., Гуров Ф.Н. Гуманитарное импортозамещение: что стоит за исключением России из Болонского процесса? // Сибирский философский журнал. 2022. Т. 20. № 2. С. 57-67.

17. Стрельцова Е.Ю., Юдина А.И. Реформа высшего образования: возможности и угрозы // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 1 (117). С. 119-124.

18. Тхагапсоев Х.Г., Яхутлов М.М. Расставаясь, обрести: к ориентирам «пост-болонского» развития вузовского образования в России // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 44-55.

19. Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» // kremlin.ru. 2023.

20. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. с изм.) // consultant.ru. 2012.

21. Шолохов А.В., Сердюкова Ю.А. Идеология нового «постболонского» специалитета // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 4 (133). С. 30-38.

22. Эскиндаров М.А., Каменева Е.А. К вопросу о формировании новой национальной системы высшего образования // Научные труды Вольного экономического общества России. 2023. Т. 242. № 4. С. 346-355.

23. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Bologna, 1999.

The new system of higher education in Russia: what to expect for universities of culture

Ekaterina L. Kudrina
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Worker of Culture of the Russian Federation, Director of the Scientific Center of the Russian Academy of Education of the Moscow State Institute of Culture, Professor of the Department of Pedagogical Theory and Practice of Social and Cultural Activities
Moscow State Institute of Culture
Moscow, Russia
kudrina_1955@mail.ru
ORCID 0000-0001-6980-3811

Lyudmila A. Parshutina
Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director, Head of the Laboratory of Psychological Foundations of Didactics and Teaching Methods
Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research
Moscow, Russia
parshutinala@mail.ru
ORCID 0000-0003-4456-7888

Received 03.08.2026
Accepted 17.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.014.3:008
DOI 10.25726/n5214-7670-3833-p
EDN HUZICN
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The relevance of the study is determined by the start of the Russian higher school transition from the two-tier «Bachelor's – Master's» model to a national system of higher education outlined by Decree of the President of the Russian Federation № 343 of 12 May 2023. The aim is to identify the organisational and pedagogical consequences of this transition for universities of culture and arts – a group of institutions predominantly subordinate to the Ministry of Culture of the Russian Federation and possessing a special legal status. The material includes normative legal acts regulating the reform and arts education, a corpus of scholarly publications of 2022-2025 on post-Bologna transformation, and official admission statistics. The methods are comparative-structural analysis of level models, content analysis of the academic discourse, and secondary analysis of admission-campaign statistics. It is established that the architecture of the new education (basic and specialised higher education, with postgraduate study as a separate level) is typologically close to the historically established creative-sphere pair «specialist programme – traineeship-assistantship», which lessens the impact of the change of the formal framework for universities of culture but does not remove the risks of standardisation, redistribution of admission quotas, and underestimation of the principle of continuity and succession (Article 83 of Federal Law № 273-FZ). The novelty lies in projecting the general logic of the reform onto the sectoral specifics of arts education and in systematising the opportunities and risks of the transition, drawing on the documented experience of the consortium of universities of culture based at the Moscow State Institute of Culture.

Keywords

new system of higher education, post-Bologna transformation, universities of culture, education in the sphere of culture and arts, specialist programme, traineeship-assistantship, continuity and succession, admission quotas.

References

1. Andryushina E.V. Prospects for forming a Russia-centric model of higher education // Public Administration. E-Journal. 2024. № 104. pp. 7-17.
2. Bermus A.G. Problems and prospects of post-Bologna reform of the higher education system in Russia: a theoretical review // Pedagogy. Theory and Practice. 2025. Vol. 10. Issue 1. pp. 1-12.
3. Boguslavskiy M.V. The strategy of development of modern Russian education: from systemic retro-innovations to a retro-innovative system // Science. Management. Education. RF. 2023. № 2. pp. 7-15.

4. Valitskaya A.P. The post-Bologna situation and prospects for the development of Russian education // Pedagogy. 2023. Vol. 87. № 8. pp. 42-48.
5. Gontar N.N. Problems of improving the higher education system in the Russian Federation in 2023-2026 // Education and Law. 2023. № 6. pp. 392-397.
6. Gracheva S.M. Russian academic art education in the first half of the 20th century: an apology of tradition and the problems of modernity // Educational Studies. 2009. № 2. pp. 236-252.
7. Drondin A.L. Russian higher education in the light of Russia's exit from the Bologna process // Mari State University Bulletin. 2024. Vol. 18. № 2. pp. 175-180.
8. Klyachko T.L. The Russian higher education system at a turning point // Issues of Theoretical Economics. 2023. № 2. pp. 35-51.
9. Kovalev V.V. Master's degree in the mirror of the reform of Russian higher education // Caucasian Science Bridge. 2023. Vol. 6. № 2 (20). pp. 40-46.
10. Konstantinova L.V., Petrov A.M., Shtykhno D.A. Rethinking approaches to the level system of higher education in Russia under the exit from the Bologna process // Higher Education in Russia. 2023. Vol. 32. № 2. pp. 9-24.
11. Kudrina E.L., Yudina A.I., Streltsova E.Yu. Creative consortium of universities of culture in the context of vocational education development: from idea to project // Moscow State University of Culture and Arts Bulletin. 2024. № 4 (120). pp. 96-102.
12. Kulakov N.A. Reform of the higher education system in Russia: problems of legislative regulation and standardisation // Lex Russica. 2023. Vol. 76. № 11 (204). pp. 129-139.
13. Matsukevich O.Yu., Yaroshenko N.N. Inclusive creative practices in the developing space of Russian culture // Moscow State University of Culture and Arts Bulletin. 2022. № 5 (109). pp. 133-141.
14. Osipova N.G. Classical university education facing the challenges of modernity // Moscow University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science. 2024. Vol. 30. № 2. pp. 7-25.
15. Senashenko V.S. On some features of updating the higher education system of Russia // Alma Mater (Higher School Herald). 2023. № 12. pp. 9-15.
16. Sorina G.V., Gurov F.N. Humanitarian import substitution: what is behind Russia's exclusion from the Bologna process? // Siberian Journal of Philosophy. 2022. Vol. 20. № 2. pp. 57-67.
17. Streltsova E.Yu., Yudina A.I. Reform of higher education: opportunities and threats // Moscow State University of Culture and Arts Bulletin. 2024. № 1 (117). pp. 119-124.
18. Tkhagapsoev Kh.G., Yakhutlov M.M. Parting to gain: towards the landmarks of the «post-Bologna» development of university education in Russia // Higher Education in Russia. 2022. Vol. 31. № 10. pp. 44-55.
19. Decree of the President of the Russian Federation № 343 of 12.05.2023 «On certain issues of improving the higher education system» // // kremlin.ru. 2023. 2023.
20. Federal Law № 273-FZ of 29.12.2012 «On Education in the Russian Federation» (as amended) // consultant.ru. 2012.
21. Sholokhov A.V., Serdyukova Yu.A. The ideology of the new «post-Bologna» specialist programme // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2023. № 4 (133). pp. 30-38.
22. Eskindarov M.A., Kameneva E.A. On the formation of a new national system of higher education // Scientific Works of the Free Economic Society of Russia. 2023. Vol. 242. № 4. pp. 346-355.
23. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Bologna, 1999.

Архитектура образовательного пространства как основа организации учебно-воспитательной среды

Ирина Николаевна Микулевич
Старший преподаватель
Мелитопольский государственный университет
Мелитополь, Россия
mikulevich78@yandex.ru
ORCID 0009-0009-8613-5435

Анастасия Дмитриевна Пешева
Специалист-эксперт
Мелитопольский государственный университет
Мелитополь, Россия
pesheva_anastasiya94@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Евгения Михайловна Голубева
Кандидат биологических наук, доцент
Тихоокеанский государственный университет им. М.П. Даниловского
Хабаровск, Россия
evg8302@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.08.2026
Принята 23.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 37.014.5
DOI 10.25726/t9194-5539-8338-w
EDN IJEXTH
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В данной работе исследуется специфика организации образовательного пространства в контексте педагогического дизайна и его технологий. Реализация учебно-воспитательного процесса зависит от условий и среды, в которой он реализуется, и поэтому важно грамотно определить структуру, содержание того пространства, в котором происходит взаимодействие педагога и обучающихся. Архитектура образовательного пространства – сложный педагогический феномен, отражающий реализацию традиционной методологии и современной методики обучения и воспитания. Архитектура образовательного пространства отражает не только его структурные компоненты, но и деятельность его участников, которая направлена на достижение учебных и воспитательных целей. Именно единство структуры как критерия стабильности и деятельности, отражающей динамику развития социума, позволяет говорить о том, что только в рамках специальной организации возможно достижение тех образовательных результатов, которые конкретизированы в Федеральных государственных стандартах. Целью исследования выступает конкретизация понятия «архитектура образовательного пространства» в качестве основы учебно-воспитательной среды; объектом является образовательное пространство, предметом – его трансформация в учебно-воспитательную среду. На основе теоретико-методологического анализа публикаций по проблеме в работе предлагается модель архитектуры

образовательного пространства, сочетающая универсальный базис, который опирается на системно-деятельностный, компетентностный и аксиологический подходы, и вариативную «надстройку», учитывающую специфику конкретного учреждения, региона и образовательные запросы обучающихся.

Ключевые слова

образовательный стандарт, педагогический дизайн, архитектура образовательного пространства, учебно-воспитательная среда, структура, взаимодействие участников.

Введение

Значимость организации пространства для обучения и воспитания в современных учебных заведениях обусловлена требованиями современных Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). В этих и иных документах определено, что образовательная среда должна быть комфортной, обеспечивающей высокое качество обучения, учитывающей разнообразные запросы и потребности обучающихся.

В образовательном учреждении любой ступени (школа, колледж, вуз) пространство для обучения и воспитания организуется в рамках, регламентируемых ФГОС, а также с учетом конкретного региона, аудитории обучающихся, запросов работодателей. Именно поэтому сложно обеспечить разработку универсальной архитектуры образования, которая полностью подходит всем учреждениям. Современный педагогический дизайн ориентирован на то, чтобы поставленные цели и задачи образовательного процесса способствовали гармоничному развитию обучающихся, помогали им не только получать новые знания, но и формировать различные виды компетенций.

Таким образом, необходимо говорить о целенаправленной организации архитектуры образования, т.к. пространство, где обучаются и воспитываются дети, подростки, молодежь, необходимо трансформировать в актуальную, комфортную, доступную среду коммуникации, обучения и рекреации. В данном исследовании важно определить специфические характеристики, связанные с построением изучаемой архитектуры, ее взаимосвязи с экосредой и ландшафтом образования и выявить важность данной системы для участников образовательного процесса. В контексте выбранной тематики актуальной является конкретизация основных категорий исследования: цель – конкретизация понятия «архитектура образовательного пространства» в качестве основы учебно-воспитательной среды. Объектом при этом выступает образовательное пространство, предметом – трансформация пространства в учебно-воспитательную среду.

В качестве основных источников определяется ряд публикаций, посвященных изучению категории «архитектура образовательного пространства» (Брундукова, 2018; Ульяновская, 2019), что позволяет формировать концептуальную основу исследования. Кроме того, интересно использование работ А.Д. Галимуллиной, С.Г. Коротковой, Н.В. Сыровой, Л.Н. Перцевой, А.В. Набокиной, Т.В. Чапля (Галимуллина, 2019; Сырова, 2022; Чапля, 2019), выявляющих значимость архитектуры образования для развития отдельных компетенций обучающихся и учебного процесса в целом.

Немаловажными можно считать публикации И.И. Ахтямова, Р.Х. Ахтямовой, Е.В. Хазиахметовой, О.А. Сергеевой (Сергеева, 2020; Хазиахметова, 2019а; Хазиахметова, 2019б), раскрывающие сущность комфортной образовательной среды, ее экологии, а также основные средства и методы, позволяющие подобную среду организовывать.

На основе теоретико-методологического анализа вышеуказанных источников в данной работе предпринимается попытка построения модели универсальной архитектуры образовательного пространства, включающей вариативный компонент, который позволяет адаптировать процесс под конкретное учебное заведение.

Результаты и обсуждение

Категория «образовательного пространства» является одной из основных в педагогике, т.к. все взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса происходит не только на территории одного учебного заведения, а в рамках той системы взаимосвязей, коммуникации, информационного

поля, которое было создано для достижения определенных целей. Цель и задачи, о которых идет речь, прописаны в различных ФГОС (основного общего, среднего, высшего образования) и для их достижения необходимо создание специальных условий, в том числе особой образовательной среды, где реализуется учебно-воспитательный процесс.

В контексте вышесказанного необходимо сразу же определиться с дифференциацией понятий «пространство» и «среда», т.к. архитектура создания ориентируется именно на потребности обучающихся, ресурсы педагогов и на те результаты, которые должны быть достигнуты. В федеральных государственных стандартах отражено понятие «образовательной среды», что включает в себя взаимодействие с различными субъектами: социальными партнерами, учреждениями дополнительного образования, стажировочными площадками и, безусловно, расширяет ресурсное обеспечение, возможности учебно-воспитательного процесса. Таким образом, важно понимать, что исследуемая архитектура нацелена на создание динамичной системы взаимосвязей субъектов образования, выполнение ими различных функций и достижение конкретных образовательных результатов. Учебно-воспитательная среда является понятием более широким, чем пространство, поэтому в исследовании необходимо изучать значимость архитектуры в процессе необходимой трансформации.

Говоря о создании различных образовательных учреждений, В.А. Брундукова и Е.В. Денисенко отмечают, что характер образовательного учреждения в структуре городского пространства, его динамика и тенденции развития носят сложный многоплановый характер (Брундукова, 2018). На данный момент образование уходит от единообразия в сторону вариативности и поэтому, конечно, важно иметь ввиду построение специальной архитектуры, обеспечивающей полноценную реализацию всех функций обучения и воспитания.

Данную мысль дополняют и Е.В. Хазиахметова, И.И. Ахтямов, раскрывая понятие архитектурного пространства современной школы (Хазиахметова, 2019а). При этом они говорят не столько о создании «физического» пространства (классы, рекреации, лаборатории), сколько о формировании информационно-коммуникационной среды, побуждающей обучающихся к созиданию. Архитектуру образования они определяют, как часть культуры, наделяя определенными функциями, структурой, исследуя динамичные процессы, которые реализуются различными участниками учебно-воспитательной среды в образовательных структурах.

Исследуемые нами авторы (Галимуллина, 2019; Ульяновская, 2019; Чапля, 2019) выделяют следующие функции образовательной среды:

1) Стимулирование активности и творчества обучающихся. Включает в себя функционирование разнообразных зон для исследований, мастерских, дискуссионных площадок, коворкинг-центры, рекреационные зоны. Такое распределение позволяет учащимся, студентам самостоятельно либо при помощи преподавателя планировать разнообразные виды деятельности как индивидуальной, так и командной.

2) Создание благоприятной комфортной атмосферы. Безопасная и информационно насыщенная среда снижает стресс, помогает лучше концентрироваться и быстрее восстанавливаться. Кроме того, это повышает мотивацию к самостоятельной работе, помогает развить такие необходимые качества как уверенность в себе, адекватная самооценка.

3) Интеграция различных форматов обучения. Гибкость и вариативность обеспечивают возможность учета различных образовательных запросов обучающихся, корректировку методов работы, повышают эффективность обучения.

4) Оптимизация и расширение коммуникационных связей. Общественные пространства (атриумы, холлы, зоны для обсуждений) становятся местами, где обучающиеся и педагоги взаимодействуют, обмениваются идеями, создают интересные творческие и научные продукты.

5) Формирование целостной, гармоничной картины мира, отражающей различные компоненты образовательной среды и становление у обучающихся научного мировоззрения. Указанная функция актуальна и для учащихся начальной школы, и для студентов, так как основы научно-творческого мышления закладываются в течение длительного периода и трансформируются под воздействием различных факторов.

Данные функции возможны к реализации лишь при создании особых архитектурных форм среды того учреждения, в котором проходит обучение и развитие, коммуникация, рекреация. Обращаясь к технологиям педагогического дизайна, важно подчеркнуть, что решения, касающиеся организации пространства, зонирования школы, вуза тесно связаны с теми педагогическими задачами, которые должны решаться в конкретной учебно-воспитательной среде. Архитектура среды должна быть интегративной, позволяющей сочетать различные дизайнерские решения, педагогические концепции и обеспечить полноценную реализацию всех образовательных целей. Именно поэтому становится очевидным, что архитектурные решения должны предполагать универсальность (структура, субъекты, содержание), которая определяется нормативными актами в области образования, а также вариативность и гибкость, что позволит учитывать специфику конкретного учреждения и контингента (аудитории) обучающихся.

Т.В. Чапля подчеркивает важность организации пространственного окружения для коммуникации и учебной деятельности (Чапля, 2019). Причем это актуально и для педагогов, и для обучающихся, которые могут моделировать компоненты образовательной среды в зависимости от конкретных факторов: темы или раздела дисциплины, ресурсного обеспечения, контингента обучающихся и пр.

В связи с этим в процессе реализации учебно-воспитательного процесса его архитектура выстраивается так, что пространство образовательного учреждения наполняется тем контентом, который актуален в ситуации «здесь и сейчас»: межпредметные связи, взаимодействие между участниками обучения являются результатом трансформации и корректировки заданных универсальных архитектурных форм. При этом каждый участник приобретает способность «к выстраиванию стратегий в плане познания, восприятия и оценивания окружающего мира и самого себя» (Чапля, 2019, с. 140), тем самым формируя универсальные компетенции, создавая базу для накопления необходимого социального опыта.

Архитектурные решения, принятые педагогами, административными органами образования и самими обучающимися обладают важнейшим свойством: эффективностью и действенностью. Это обусловлено тем, что они приняты в рамках конкретной ситуации, не «навязаны сверху», не конкретизированы в документах, обязательных к исполнению. Подобные решения являются самыми результативными, так как позволяют корректировать процесс и методы достижения целей самими участниками образовательного процесса.

Вышеуказанные, а также иные авторы (Сырова, 2022) определяют приоритетное влияние архитектуры учебно-воспитательного процесса на воспитание и обучение детей, подростков и молодежи. Возвращаясь к указанным ранее функциям, возможно отметить их разноплановость и многогранность, в которых одновременно объединены все образовательные задачи: обучение, развитие и воспитание. Однако, при этом важно создание не просто среды, а определенного педагогического ландшафта, в котором данная среда успешно функционирует. О.А. Сергеева отмечает, что педагогический ландшафт может быть неконтролируемым целенаправленно, другими словами, складываться без активного вмешательства педагога, когда педагог вынужден работать в предлагаемых обстоятельствах, в сложившихся (иногда стихийно) до него условиях (Сергеева, 2020). Однако целью архитектуры образования является планомерное целенаправленное создание той среды, в которой выше обозначенные образовательные задачи эффективно решаются. Архитектура минимизирует стихийность, придает учебно-воспитательной среде структурированность, систематичность, организованность. Это особенно актуально в контексте того, что в современных условиях все чаще используется термин «персональная учебная среда», под которым понимается совокупность «социальных сервисов», программ, информационных материалов, обеспечивающих участникам образовательной среды (например, студенту и преподавателю) комфортное взаимодействие.

Е.Е. Ибе, Г.Н. Шибаева, С.Е. Миронов, опираясь на зарубежный опыт моделирования образовательного пространства, предлагают использовать архитектурно-строительные и педагогические технологии для принятия эффективных решений по организации образовательного процесса (Ибе, 2022). Авторы отмечают, что для создания комфортной учебно-воспитательной среды необходима интеграция различных ресурсов: территориальное пространство необходимо адаптировать

под образовательную специфику учреждения. Затем следует выбор педагогических технологий, методик преподавания и расширение сети социальных контактов, что позволяет трансформировать пространство в среду и увеличивает ресурсное обеспечение обучения и воспитания.

Интересными представляются предложенные авторами принципы функционально-временного и функционально-пространственного зонирования, позволяющие обеспечить территориальную целостность образовательного процесса и возможность адаптировать обучение под конкретную тематику дисциплин, образовательные запросы обучающихся (модульность обучения). Данные принципы способствуют реализации вариативного компонента архитектуры образования, его динамичность и гибкость. Вследствие этого создается комфортная и доступная среда для всех категорий обучающихся, что отражает содержание различных ФГОС.

Однако вышеуказанная «надстройка» должна базироваться на концептуальных положениях педагогики, основополагающих научных школах и подходах (компетентностный, системно-деятельностный, аксиологический) и именно это является «фундаментом» в архитектуре образовательного пространства.

Специфика «надстройки» заключается в том, что каждое образовательное учреждение выбирает стратегию развития в зависимости от различных факторов, о которых было сказано ранее. Она закрепляется в локальном нормативном акте (Концепция, Стратегия развития учреждения) и по своей сути отражает особенности построения архитектуры построения учебно-воспитательной среды. Данный процесс находится в непрерывной динамике, так как изменяются запросы общества, трансформируются учебно-методические комплексы. Это оказывает существенное влияние на методику преподавания, содержательное «наполнение» обучения. Однако, ценности, приоритеты, идеи и убеждения остаются неименными, как и теоретическая основа стратегии, сформированная из положений основных педагогических концепций. В данном случае необходимо обратиться ко ФГОС различных ступеней образования, базу которых составляют системно-деятельностный и компетентностный подходы. Именно они служат основой для архитектурных решений, которые принимает администрация образовательного учреждения, педагоги и иные участники учебно-воспитательного процесса.

Опираясь на модели, которые предлагают различные авторы (Соколова, 2018; Хазиахметова, 2019б), возможно предложить ту архитектуру, которая будет удовлетворять требованиям универсальности и вариативности одновременно. В первую очередь необходимо определить главные задачи учебно-воспитательной среды:

– внедрение универсальных архитектурно-планировочных решений, учитывающих динамику и развитие учебного процесса. Помогает выстраивать территориальную планировку учреждения в соответствии с образовательными приоритетами. Распределение зон обучения, рекреации, создание лабораторий, опытных центров позволяет обеспечить функциональное распределение территориальных сегментов и полноценное их использование. Это позволяет избежать нехватки аудиторий, учебных классов, демонстрационных площадок, что может повлечь за собой снижение качества образования;

– развитие научных подразделений, позволяющих оперативно менять технологию преподавания, разрабатывать актуальные учебно-методические комплексы, способные удовлетворить различные образовательные запросы обучающихся;

– создание условий для самореализации обучающихся, актуализации имеющегося потенциала педагогов и привлечения новых ресурсов.

Ориентируясь на данные задачи, возможно определить главную цель архитектурного решения – создание целостной учебно-воспитательной среды с единой образовательной культурой, инфраструктурными и педагогическими решениями, в которой происходит коммуникация участников образовательного процесса, достижение поставленных целей.

Концептуальной основой предлагаемой модели выступают:

– системно-деятельностный подход, обеспечивающий взаимосвязь теории и практики. Все архитектурные решения, которые предлагаются участниками образовательного процесса, апробируются, корректируются и затем реализуются в концепции развития учреждения;

– компетентностный подход отражает те образовательные результаты, которые должны быть достигнуты на каждой ступени образования. Данные результаты отражают единство знаний, умений и навыков в различных компетенциях, универсальных учебных действиях и закреплены во ФГОС;

– аксиологический подход содержит систему ценностей, нравственно-этических ориентиров, идей, приоритетных для обучения и воспитания.

Кроме базы данной модели, которая была описана выше и может являться универсальной, необходимо говорить о своеобразной «надстройке», отражающей специфику учреждения, региона. Она позволяет достичь социально значимых результатов, способствует развитию обучающихся и активизации ресурсов педагогических работников. Те компоненты, которые являются значимыми в данной «надстройке», способствуют выходу учреждения на новый уровень, расширению социальных контактов, увеличению спектра образовательных услуг (Дианова-Клокова, 2026).

В первую очередь необходимо выделить следующие элементы «надстройки» модели:

– социальное партнерство с различными учреждениями и организациями, которое позволяет обучающимся знакомиться с окружающим социумом;

– стажировочные и практические площадки, обеспечивающие базу реализации системно-деятельностного подхода;

– инновационные учебно-методические комплексы, содержащие актуальную и интересную информацию по различным дисциплинам.

Таким образом, модель архитектуры образовательного пространства, которая была предложена выше, позволяет учитывать общие требования к организации учебно-воспитательной среды, а также интегрировать актуальные запросы и возможности конкретного образовательного учреждения.

Заключение

В качестве основного итога важно отметить то, что организация учебно-воспитательной среды в контексте архитектуры образования является не просто инновацией. Она представляет собой актуальную педагогическую технологию, направленную на создание уникального ландшафта для самосовершенствования, самореализации участников образовательного процесса. Именно поэтому ей уделяется все больше внимания в современной педагогической науке и практике.

Предложенная в работе модель архитектурного решения образовательного пространства позволяет обеспечить универсальность ввиду тех базовых компонентов, которые составляют основу любого педагогического процесса (структура, содержание). Однако гораздо больше внимания необходимо уделять вариативным элементам, позволяющим учитывать особенности обучающихся, ресурсное обеспечение образовательного учреждения, запрос региона, рынка работодателей.

Исходя из этого, представляется необходимой реализация следующих принципов:

– командная работа участников учебно-воспитательной среды в целях определения архитектурных модулей, ориентированных на достижение образовательных целей;

– расширение сети социальных контактов (партнеры, стажировочные и практические площадки, лаборатории, научно-учебные центры);

– обеспечение стабильной концептуальной базы, обеспечивающей основу для архитектурной настройки учебно-воспитательной среды.

Список литературы

1. Брундукова В.А., Денисенко Е.В. Принципы формирования образовательных центров // Известия КазГАСУ. 2018. № 3 (45). С. 81-87.

2. Галимуллина А.Д., Короткова С.Г. Архитектурные средства формирования детских развивающих и образовательных пространств // Известия КазГАСУ. 2019. № 4 (50). С. 79-88.

3. Дианова-Клокова И.В. Инновационные, научные, образовательные комплексы. Архитектура высоких технологий // Academia. Архитектура и строительство. 2026. № 1. С. 152-165.

4. Ибе Е.Е., Шибаева Г.Н., Миронов С.Е. Развитие концепции устойчивого проектирования образовательных учреждений на основе зарубежного опыта // Вестник евразийской науки. 2022. № 5. С. 1-17.
5. Сергеева О.А. Особенности современного педагогического ландшафта // Педагогические исследования (сетевое издание). 2020. № 2. С. 1-17.
6. Соколова М.А. Формирование образовательных пространств при проектировании университетских кампусов // AMIT. 2018. № 4 (45). С. 377-401.
7. Сырова Н.В., Перцева Л.Н., Набокина А.В. Влияние архитектуры образовательного пространства на развитие творческих способностей школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-1. С. 277-280.
8. Ульяновская С.И. Морфогенез архитектурного пространства образовательных учреждений // AMIT. 2019. № 2 (47). С. 186-203.
9. Хазиахметова Е.В., Ахтямов И.И. Принципы экологизации архитектурного пространства современной школы // Известия КазГАСУ. 2019а. № 4 (50). С. 131-140.
10. Хазиахметова Е.В., Ахтямов И.И., Ахтямова Р.Х. Принципы организации архитектурного пространства школы на основе педагогической методики Реджио Эмилия // AMIT. 2019б. № 3 (48). С. 148-163.
11. Чапля Т.В. Влияние архитектурного пространства на коммуникативные практики участников образовательного процесса // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 139-147.

Architecture of the educational space as a basis for the organization of the educational environment

Irina N. Mikulevich
Senior Lecturer
Melitopol State University
Melitopol, Russia
mikulevich78@yandex.ru
ORCID 0009-0009-8613-5435

Anastasia D. Pesheva
Specialist Expert
Melitopol State University
Melitopol, Russia
pesheva_anastasiya94@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Evgeniya M. Golubeva
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor
M.P. Danilovsky Pacific State University
Khabarovsk, Russia
evg8302@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.08.2026
Accepted 23.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 37.014.5
DOI 10.25726/t9194-5539-8338-w
EDN IJEXTH
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This paper explores the specifics of the organization of the educational space in the context of pedagogical design and its technologies. The implementation of the educational process depends on the conditions and environment in which it takes place, and therefore it is important to properly define the structure and content of the space in which the teacher and students interact. The architecture of the educational space is a complex pedagogical phenomenon that reflects the implementation of traditional methodology and modern teaching and upbringing techniques. The architecture of an educational space reflects not only its structural components, but also the activities of its participants, which are aimed at achieving educational and upbringing goals. It is the unity of structure as a component of stability and activity that reflects the dynamics of social development that allows us to say that only within the framework of a special organization is it possible to achieve the educational results that are specified in the Federal State Standards. The aim of the study is to clarify the concept of the architecture of the educational space as a basis for the educational environment; the object of the study is the educational space, and the subject is its transformation into an educational environment. Based on a theoretical and methodological analysis of publications on the problem, the paper proposes a model of the architecture of the educational space that combines a universal basis, which relies on the system-activity, competence-based and axiological approaches, and a variable superstructure that takes into account the specifics of a particular institution, region and the educational needs of students.

Keywords

educational standard, pedagogical design, architecture of the educational space, educational environment, structure, interaction of participants.

References

1. Brundukova V.A., Denisenko E.V. Principles of forming educational centers // Kazan State University of Architecture and Engineering News. 2018. № 3 (45). pp. 81-87.
2. Galimullina A.D., Korotkova S.G. Architectural means of forming children's developmental and educational spaces // Kazan State University of Architecture and Engineering News. 2019. № 4 (50). pp. 79-88.
3. Dianova-Klokova I.V. Innovative, scientific, educational complexes. Architecture of high technologies // Academy. Architecture and Construction. 2026. № 1. pp. 152-165.
4. Ibe E.E., Shibaeva G.N., Mironov S.E. Development of the concept of sustainable design of educational institutions based on foreign experience // Eurasian Scientific Journal. 2022. № 5. pp. 1-17.
5. Sergeeva O.A. Features of the modern pedagogical landscape // Pedagogical Research (Online Edition). 2020. № 2. pp. 1-17.
6. Sokolova M.A. Formation of educational spaces in the design of university campuses // AMIT. 2018. № 4 (45). pp. 377-401.
7. Syrova N.V., Pertseva L.N., Nabokina A.V. The influence of the architecture of the educational space on the development of schoolchildren's creative abilities // Problems of Modern Pedagogical Education. 2022. № 77-1. pp. 277-280.
8. Ulyanovskaya S.I. Morphogenesis of the architectural space of educational institutions // AMIT. 2019. № 2(47). pp. 186-203.
9. Khaziakhmetova E.V., Akhtyamov I.I. Principles of greening the architectural space of a modern school // Kazan State University of Architecture and Engineering News. 2019a. № 4 (50). pp. 131-140.

10. Khaziakhmetova E.V., Akhtyamov I.I., Akhtyamova R.Kh. Principles of organizing the architectural space of a school based on the Reggio Emilia pedagogical method // AMIT. 2019b. № 3 (48). pp. 148-163.

11. Chaplya T.V. The influence of architectural space on the communicative practices of participants in the educational process // Siberian Pedagogical Journal. 2019. № 2. pp. 139-147.

Воспитательный потенциал сетевых физико-математических классов в контексте формирования гражданской идентичности обучающихся исторических регионов

Ольга Григорьевна Онуфриенко
Кандидат технических наук, доцент кафедры Математики и информационных технологий
Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко
Бердянск, Россия
onufrienko15@mail.ru
ORCID 0000-0001-5508-1969

Татьяна Григорьевна Курова
Старший преподаватель кафедры Математики и информационных технологий
Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко
Бердянск, Россия
lisechko1982@mail.ru
ORCID 0009-0009-9012-6304

Юрий Александрович Ефименко
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Математики и информационных технологий
Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко
Бердянск, Россия
efimenko_yriy@mail.ru
ORCID 0000-0002-9408-0616

Сергей Леонидович Соколовский
Старший преподаватель кафедры Математики и информационных технологий
Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко
Бердянск, Россия
sokolovsky@azgpu.ru
ORCID 0009-0008-0254-5967

Поступила в редакцию 11.08.2026
Принята 22.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 371.4:316.752
DOI 10.25726/d0549-3700-8564-j
EDN HNQLTA
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье обосновывается авторский подход к решению проблемы ценностно-смыслового дефицита в условиях ранней естественно-научной профессионализации школьников. Целью исследования является выявление и теоретическое моделирование воспитательного потенциала сетевых физико-математических классов как специализированной среды формирования гражданской идентичности обучающихся исторических регионов. Научная новизна работы заключается в концептуализации историко-краеведческого компонента не как факультативного элемента, а как системообразующего фактора углубленного STEM-образования. Методология исследования базируется на синтезе социально-технологического, культурно-исторического и системно-деятельностного

подходов. Авторами разработана и детализирована аналитическая матрица интеграции историко-культурного наследия исторических регионов в содержание сетевых физико-математических классов, а также проведён сравнительный анализ параметров формирования гражданской идентичности в традиционной и историко-ориентированной сетевой STEM-среде. В качестве иллюстрации предложенного подхода приводятся авторские межпредметные задачи по математике и физике, построенные на историко-статистическом и инженерном материале Приазовья. Доказано, что межрегиональное сетевое взаимодействие в сочетании с парадигмой образовательной событийности обеспечивает трансляцию традиционных духовно-нравственных ценностей и переводит абстрактные математические и физические знания в плоскость личностно значимого опыта созидательной практики на благо исторической малой родины. Результаты исследования обладают практической релевантностью для тиражирования в образовательных организациях субъектов Российской Федерации.

Ключевые слова

сетевые физико-математические классы, гражданская идентичность, исторические регионы, краеведческий компонент, образовательная событийность, культурно-историческое наследие, социально-технологический подход.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0004).

Введение

Актуализация историко-культурного пространства Российской Федерации в условиях геополитической турбулентности детерминирует необходимость переосмысления механизмов формирования государственной гражданской идентичности молодежи. Достижение национальных целей развития государства напрямую зависит от способности образовательной системы транслировать традиционные духовно-нравственные ориентиры и обеспечивать преемственность исторической памяти (Указ Президента Российской Федерации, 2024). В рамках данного исследования авторами выдвигается и обосновывается гипотеза о том, что профильное обучение, ориентированное на углубленное изучение физики и математики, при грамотной методической проработке способно компенсировать ценностно-смысловой дефицит ранней профессионализации (Ангеловский, 1990), а не сужать гуманитарный горизонт обучающихся.

Указанная проблема усугубляется тем, что сетевые формы в образовании, доказавшие свою эффективность в преодолении территориальной асимметрии образовательных ресурсов (Онуфриенко, 2025), на практике зачастую функционируют в режиме академической утилитарности.

Материалы и методы исследования

Методология исследования базируется на интеграции культурно-исторического, аксиологического и системно-деятельностного подходов. Ключевой концептуальной рамкой служит социально-технологическая парадигма, предполагающая замену спонтанных идентификационных процессов на целенаправленные институциональные практики. Последние, в свою очередь, обеспечивают субъектное включение обучающихся в созидательную деятельность на благо страны (Проказина, 2025).

Региональная идентичность в данном контексте не противопоставляется общегосударственной, а выполняет функцию её психолого-педагогического базиса. Идентификация подростка с историей и достижениями малой родины задает необходимый фундамент для последующего осознания себя частью российской цивилизации (Данилова, 2024). Исходя из этого, историческое просвещение и культурное наследие региона перестают быть факультативным иллюстративным материалом. Они выступают самостоятельным воспитательным ресурсом, нивелирующим поколенческие разрывы и

поддерживающим социальную стабильность в условиях цифровой трансформации образовательной среды (Милькевич, 2025).

Анализ педагогической литературы подтверждает прямую зависимость когнитивно-ценностных параметров гражданской идентичности от глубины исторической памяти школьников (Асламов, 2024). В методике преподавания естественно-математических дисциплин преодоление дисциплинарной изоляции достигается за счет внедрения регионального компонента. Использование краеведческих задач на уроках физики и математики позволяет верифицировать абстрактные алгоритмы через исторический опыт конкретной территории (Исмагилова, 2024). Подобный подход обеспечивает преемственность отечественных научных и инженерных традиций, переводя математическую грамотность в разряд функциональных компетенций гражданина (Рослова, 2018).

Применение описанных методик в формате сетевого взаимодействия устраняет локальную замкнутость образовательных организаций. Межрегиональные сетевые модели интегрируют учащихся в общее научно-образовательное поле. При решении прикладных задач, связанных с инженерным наследием городов-партнеров, или при математическом моделировании реставрации архитектурных памятников из других субъектов Российской Федерации, происходит усвоение общероссийского культурного кода. Территория проживания перестает восприниматься как изолированная единица; она осознается как часть единого цивилизационного пространства, где историко-инженерный потенциал каждого региона формирует базу общенационального развития (Дубинина, 2025).

Однако рутинная передача знаний не обеспечивает необходимого ценностного сдвига. Для решения этой задачи требуется опора на парадигму образовательной событийности. Личностное развитие и переоценка ценностных ориентиров происходят в момент проживания значимого события, которое выступает триггером для глубокой рефлексии и гражданского самоопределения школьника (Волкова, 2010; Воронина, 2023).

Применительно к реалиям сетевых физико-математических классов, подобным событием выступает совместная проектная деятельность, где подростки из различных регионов фактически становятся соавторами. Такая практика реализует идеи системной парадигмы гражданского образования, которая обеспечивает наиболее адекватный ответ на современные вызовы социализации, трансформируя обучающегося из пассивного реципиента в активного субъекта, осознающего личную сопричастность к сохранению отечественного наследия (Чухин, 2021).

Кроме того, использование игровых и коммеморативных практик позволяет школьникам не только формировать представление о ценностях, но и присваивать их через деятельность (Утемов, 2025). Культурный потенциал региона, таким образом, трансформируется из фонового элемента в активный инструмент формирования гражданской и культурной идентичности (Кругликова, 2022).

Важным аспектом, выделяемым автором, является необходимость учета профессиональной подготовки педагога к реализации данных задач (Малькин, 2021; Распоряжение Правительства Российской Федерации, 2019; Распоряжение Правительства Российской Федерации, 2022). Внедрение историко-культурного стандарта и новых подходов к формированию гражданской идентичности невозможно без переосмысления методической стороны подготовки учителя, который становится центральной фигурой, навигатором в современных информационных потоках и интерпретатором историко-научного наследия региона (Малькин, 2021). Только при условии высокой квалификации педагога сетевое взаимодействие школ, региональных вузов и музеев создает уникальную среду для ранней профессионализации и одновременного патриотического воспитания (Онуфриенко, 2025).

Результаты и обсуждение

Для систематизации воспитательного потенциала сетевых физико-математических классов авторами была разработана аналитическая матрица (табл. 1), отражающая векторы интеграции историко-культурного наследия исторических регионов в содержание сетевых естественно-научных курсов.

Таблица 1. Аналитическая матрица интеграции историко-культурного наследия исторических регионов в содержание сетевых физико-математических классов

Вектор интеграции	Содержательное наполнение и примеры сетевых задач	Формируемые маркеры гражданской идентичности
Статистический анализ исторического развития регионов	Решение задач по математике и теории вероятностей на основе архивных данных о демографии, промышленном росте, восстановлении городов после Великой Отечественной войны, урожайности в исторической ретроспективе.	Осознание вклада региона в общегосударственную историю, историческая память, гражданская ответственность.
Физико-техническое моделирование инженерных памятников	Расчеты прочности, траекторий, гидродинамики, термодинамики на примере исторических объектов (кораблестроение, архитектура, метеорология) конкретных регионов.	Гордость за научно-технический потенциал страны, региональный патриотизм, понимание единства экономического каркаса страны.
Межрегиональное сетевое краеведческое проектирование	Совместные сетевые проекты учащихся разных исторических регионов по сравнению климатических, геофизических и культурных особенностей, моделирование логистических цепочек исторического значения.	Формирование общероссийской гражданской идентичности, толерантность, понимание географического и культурного единства страны.
Игровая событийность и мемориальные практики	Конструирование настольных, математических и физических игр, посвященных героям, ученым и научным открытиям земляков, с последующим обменом играми между сетевыми классами.	Эмоциональная привязанность к малой родине, присвоение традиционных ценностей, развитие коммуникации и солидарности.

Подробный анализ представленной матрицы позволяет выявить глубокие педагогические механизмы формирования гражданской идентичности в условиях сетевой коллаборации. Статистический анализ исторического развития регионов опирается на идеи функциональной математической грамотности (Рослова, 2018). Использование эмпирических историко-статистических массивов в рамках профильной подготовки обеспечивает трансформацию абстрактного алгоритмического аппарата в инструмент познания отечественной истории. Как обосновывается в исследованиях, высокая просоциальная и гражданская активность подростков детерминируется глубиной сформированной исторической памяти, при условии интериоризации исторического нарратива как личностно значимого феномена (Буранок, 2022).

При этом задачи физико-технического моделирования объектов инженерного наследия выступают действенным механизмом патриотического воспитания средствами краеведения (Гридунова, 2016). Исторические регионы России обладают уникальным наследием: от кораблестроительных верфей юга страны до оборонных заводов Урала и Сибири. Решение физических задач, моделирующих процессы, происходившие на этих исторических объектах, вызывает у школьников чувство гордости за научно-технический потенциал предков. В условиях сетевого взаимодействия учащиеся могут совместно проектировать модели исторических механизмов, что формирует понимание того, что российская цивилизационная идентичность базируется на общем созидательном труде и единстве экономического пространства (Дубинина, 2025; Милькевич, 2025).

Межрегиональное сетевое краеведческое проектирование напрямую реализует идеи о взаимосвязи региональной и гражданской идентичности (Данилова, 2024). Региональная идентичность

не должна замыкаться в рамках локального патриотизма; она должна выступать промежуточной ступенью к осознанию себя гражданином великой державы. Когда сетевые классы из разных исторических регионов сравнивают геофизические условия и способы адаптации к ним человека в разные исторические эпохи, формируется уважение к многообразию России. Культурный потенциал региона в этом случае становится фактором диалога, а не изоляции (Кругликова, 2022).

Игровая событийность и мемориальные практики опираются на технологию конструирования настольных игр как условия развития гражданской идентичности (Утемов, 2025). Создание школьниками правил и визуального оформления настольных игр, посвященных историческим событиям своего края, является ярким примером образовательной событийности (Воронина, 2023). Обмен такими играми между сетевыми классами превращает процесс воспитания в увлекательную, неформализованную деятельность, что является ключевым условием эффективности социально-технологического подхода (Проказина, 2025).

Для наглядной демонстрации механизмов интеграции культурно-исторического наследия в сетевое физико-математическое образование рассмотрим конкретные примеры задач, разработанные для обучающихся исторических регионов Приазовья.

При составлении условий задач и верификации историко-статистических данных авторы опирались на фундаментальные архивные источники, в частности, на материалы, собранные офицерами Генерального штаба (Шмидт, 1863), и памятные книги Таврической губернии (Ханацкий, 1867). Подобный подход обеспечивает не только математическую или физическую корректность, но и глубокую историческую достоверность, что критически важно для формирования подлинной гражданской идентичности (Милькевич, 2025).

I. Задача 1. Математика: «Наследие графа Воронцова и геометрия Бердянского порта»

Исторический контекст. В 1827 году на берегу Азовского моря было основано селение Бердянское, а в 1835 году, благодаря ходатайству новороссийского генерал-губернатора графа Михаила Семёновича Воронцова, оно получило статус города и коммерческого порта. Граф Воронцов лично инспектировал косу и утверждал планы строительства каменного мола (волнореза) и портовой инфраструктуры. К середине XIX века Бердянский порт стал одним из лидеров по экспорту зерна из Российской империи, обеспечивая до 30% всего азовского хлебного экспорта (Шмидт, 1863). Для хранения зерна на берегу строились масштабные каменные склады (амбары).

Условие задачи. В 1850-х годах пропускная способность Бердянского порта требовала строительства новых зернохранилищ. Первый каменный склад, построенный по проекту, утвержденному при участии графа Воронцова, имел форму прямоугольного параллелепипеда с основанием 20 на 15 метров и высотой 8 метров. Из-за бурного роста экспорта зерна к 1860 году было решено построить сеть из 5 новых складов. Объем каждого последующего склада был на 15% больше объема предыдущего, при этом высота оставалась неизменной, а площадь основания увеличивалась пропорционально.

1. Вычислите общий объем зерна (в кубических метрах), который могли вместить все 5 новых складов, если первый из них имел те же габариты основания, что и старый, но высоту 10 метров.

2. Если 1 кубический метр пшеницы весит примерно 0,8 тонны, какова была общая вместимость новых складов в тоннах?

3. Исследовательская часть. Найдите в исторических источниках, таких как материалы Генерального штаба (Шмидт, 1863) и статистические сборники Таврической губернии (Ханацкий, 1867), данные о реальном объеме экспорта зерна через Бердянский порт в 1850-х годах и сравните с полученной теоретической вместимостью. Какую роль в этом сыграло государственное покровительство развитию Новороссии?

Воспитательный потенциал. Формирование гордости за роль Бердянска в экономике Российской империи. Осознание того, что развитие города напрямую связано с именами выдающихся государственных деятелей России, заботившихся о процветании исторических регионов страны.

II. Задача 2. Физика: «Тайны Азовского моря»

1. Исторический контекст. Азовское море – самое мелкое море в мире (средняя глубина около 7 метров). Из-за этого глубоководные черноморские или океанские корабли не могли заходить в

Бердянский порт. В XIX веке для навигации по Азовскому морю и доставки бердянского зерна строились специальные плоскодонные парусные суда, которые имели малую осадку и специфическую конструкцию. Кроме того, вода в Азовском море менее соленая, чем в Черном, из-за впадения крупных рек (Дона, Кубани), что влияет на ее плотность.

Условие задачи. Парусное судно, загруженное бердянским зерном для отправки в Таганрог, имеет общую массу M = 120 тонн.

1) Рассчитайте силу тяжести, действующую на судно, и выталкивающую силу, необходимую для его удержания на плаву.

2) Плотность пресной воды 1000 кг/м³, плотность Черного моря 1024 кг/м³, а плотность Азовского моря у берегов Бердянска из-за опреснения реками составляет примерно 1011 кг/м³. Рассчитайте объем воды, вытесняемой судном в порту Бердянска и в Черном море.

3) Определите, на сколько сантиметров изменится осадка (глубина погружения) судна, если оно перейдет из Бердянского порта в Черное море через Керченский пролив? Площадь днища судна примите равной 40 м².

4) Физико-исторический анализ. Объясните, почему именно малая осадка была критически важна для захода судов в Бердянский порт, учитывая рельеф Бердянской косы и мелководье Азовского моря. Как инженеры XIX века решали эту проблему без современных земснарядов?

2. Воспитательный потенциал. Понимание географических и физических особенностей родного края. Школьники осознают, как природные условия Азовского моря диктовали свои правила судостроению и логистике, формируя уникальный морской культурный код бердянцев и демонстрируя адаптивность отечественной инженерной мысли (Милькевич, 2025).

Внедрение подобных задач в сетевое образовательное взаимодействие позволяет преодолеть разрыв между абстрактными формулами и реальной жизнью региона, формируя у школьников комплексную заинтересованность в историческом прошлом родного края (Исмагилова, 2024). Сетевой формат, объединяющий ресурсы школ, региональных вузов, музеев и научных центров, создает уникальную среду для ранней профессионализации и одновременного патриотического воспитания (Онуфриенко, 2025). Обучающиеся из разных муниципалитетов, взаимодействуя в единой цифровой и очной сети, не только осваивают передовые STEM-технологии, но и совместно конструируют образ своей малой Родины как неотъемлемой части научно-технического и культурного могущества России. Как подтверждают социологические исследования, историческая память и знание конкретных фактов о вкладе региона в историю страны напрямую коррелируют с уровнем сформированности гражданской идентичности школьников (Буранок, 2022).

Для наглядного представления влияния интеграции регионального историко-научного наследия в сетевое физико-математическое образование на процесс формирования гражданской идентичности нами был проведен сравнительный анализ. Результаты представлены в (табл. 2).

Таблица 2. Сравнительный анализ параметров формирования гражданской идентичности в традиционной и историко-ориентированной сетевой STEM-среде

Критерий анализа	Традиционная сетевая физико-математическая среда	Сетевая среда с историко-региональным вектором	Влияние на компоненты гражданской идентичности
Когнитивный компонент	Ориентация на абстрактные модели, глобальные научные факты, оторванные от территориального контекста.	Интеграция региональных историко-научных фактов, изучение биографий ученых-земляков, анализ физических явлений на объектах наследия региона.	Формирование исторической памяти, осознание вклада региона в научно-технический суверенитет страны.

Эмоционально-ценностный компонент	Нейтральное или утилитарное отношение к предметам. Слабая связь с понятиями «малая Родина», «патриотизм».	Эмоциональное переживание сопричастности к достижениям предков, гордость за инженерное и научное наследие своего края.	Развитие чувства гордости, ответственности за судьбу региона и страны, интериоризация ценностей гражданственности
Деятельностный компонент	Решение типовых олимпиадных задач, участие в стандартных сетевых конкурсах без региональной привязки.	Проектная деятельность по сохранению историко-научного наследия, создание виртуальных музеев науки региона, конструирование моделей исторических механизмов.	Переход от пассивного потребления знаний к созидательной деятельности на благо региона, реализация принципа образовательной событийности.
Коммуникативный аспект	Общение в узкопрофессиональной среде сверстников и преподавателей вузов.	Межпоколенческое взаимодействие, встречи с ветеранами отраслей, сетевые дискуссии с историками и краеведами.	Преодоление межпоколенного разрыва, формирование толерантности и уважения к историческому опыту старших поколений.

Данные, представленные в таблице 2, свидетельствуют о том, что традиционная модель сетевых физико-математических классов, будучи ориентированной исключительно на академическую одаренность и раннюю профессионализацию, упускает колоссальный воспитательный ресурс.

Когнитивный компонент в такой среде остается «обезвоженным» в культурном смысле. Внедрение историко-регионального вектора радикально трансформирует образовательное пространство. Когнитивный компонент обогащается: абстрактные математические и физические законы обретают «плоть и кровь» региональной истории. Когда обучающийся вычисляет прочность конструкций, опираясь на данные о строительстве местных исторических крепостей или заводов, он не просто решает задачу – он вступает в диалог с историей.

Трансформация эмоционально-ценностного компонента идентичности в условиях сетевого обучения базируется на осмыслении культурно-исторического наследия территории. Историко-культурный потенциал региона выступает базисом для конструирования образа Родины и российской цивилизационной идентичности (Дубинина, 2025). В контексте исторических регионов, таких как Севастополь, обладающий уникальным военно-морским и научным наследием, или Ульяновск, ассоциирующийся с авиационно-промышленным комплексом и именами выдающихся соотечественников, изучение физико-математических дисциплин приобретает аксиологическое измерение. Интеграция краеведческого материала в решение прикладных задач позволяет обучающимся через призму точных наук верифицировать достижения отечественной науки и техники.

Деятельностный аспект формирования гражданской позиции реализуется посредством проектно-исследовательской практики в сетевой среде. Межрегиональное взаимодействие школьников инициирует создание совместных научно-технических продуктов: от математического моделирования демографических и исторических процессов до выполнения физических расчетов для реконструкции утраченных архитектурных доминант или анализа инженерного наследия региона. Подобная деятельность, по сути, представляет собой присвоение культурного кода через созидание. Опора на историческую память и культурное наследие в рамках проектной работы способствует консолидации молодежи и обеспечению социальной устойчивости общества. Школьник выступает не реципиентом

информации, а субъектом, участвующим в сохранении и актуализации историко-культурного пространства малой родины в масштабах единой российской цивилизации.

Коммуникативная составляющая сетевого взаимодействия расширяет субъектное поле образовательного процесса за счет включения в него представителей институтов памяти (музеев, архивов) и носителей профессиональных династий. Встраивание данных коммуникаций в образовательный процесс органично вписывается в парадигму образовательной событийности. При проживании личностно значимых образовательных событий (событий-«отношений», событий-«знаний» и событий-«действий») происходит переход к саморефлексии и самоопределению обучающегося (Воронина, 2023). Встреча с аутентичным историческим источником или его интерпретатором в рамках сетевого физико-математического форума или совместного проекта создает ситуацию события, где историческая правда и научная истина обретают для подростка экзистенциальную значимость.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что сетевые физико-математические классы обладают колоссальным, но до сих пор недооцененным воспитательным потенциалом в контексте формирования гражданской идентичности обучающихся исторических регионов. Отказ от восприятия STEM-образования как сугубо прикладного и глобализированного процесса в пользу его культурологизации и историзации является насущной необходимостью. Интеграция краеведческого содержания в уроки математики и физики, использование сетевых форм взаимодействия для привлечения ресурсов региональных музеев, вузов и научных центров, а также опора на концепцию образовательной событийности позволяют трансформировать абстрактные знания в личностные смыслы. Ранняя профессионализация и углубленное изучение естественно-математических дисциплин могут и должны идти рука об руку с патриотическим воспитанием. Когда подросток в историческом регионе осознает, что формулы, которые он изучает, были инструментом в руках его предков для создания промышленного и оборонного могущества России, его гражданская идентичность обретает прочный, незыблемый фундамент. Социально-технологический подход к организации таких сетевых классов обеспечивает управляемость этого процесса, позволяя государству и обществу совместно конструировать будущее, опираясь на незыблемые ценности исторической памяти, служения Отечеству и любви к родной земле.

Список литературы

1. Ангеловский А.А. Профессионализация личности. Социальные агенты первичной и вторичной профессионализации // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 7. С. 70-80.
2. Асламов А.С. Формирование гражданской идентичности в урочной и внеурочной деятельности // Кадетское образование. 2024. № 7. С. 12-20.
3. Буранок С.О. Гражданская идентичность и история: результаты всероссийского опроса школьников // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 272-287.
4. Волкова Н.В. Образовательная событийность: формирование концепта и гипотезы // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 6-2 (25). С. 167-168.
5. Воронина И.А. Модель развития гражданской идентичности учащихся 10-11 классов в обучении основам безопасности жизнедеятельности // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 2 (63). С. 473-479.
6. Гридунова О.А. Патриотическое воспитание учащихся на уроках математики средствами краеведения // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016. С. 109-111.
7. Данилова А.Н., Шубович М.М. Гражданская идентичность и региональная идентичность подростков: взаимосвязь, проблемы и пути формирования // Поволжский педагогический поиск. 2024. № 4 (50). С. 28-38.

8. Дубинина Н.Н. Формирование российской цивилизационной идентичности у студентов высшей школы: к 10-летию проекта патриотического воспитания в Севастополе // Социальная педагогика в России. 2025. № 5. С. 5-21.

9. Исмагилова Р.Р., Ахметшина Г.Х. Краеведческое содержание уроков математики как средство формирования гражданской идентичности и патриотизма школьников // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2024. № 1.

10. Кругликова Г.А. Культурный потенциал региона как фактор формирования гражданской и культурной идентичности школьников // Историко-педагогические чтения. 2022. № 26. С. 104-112.

11. Малькин С.Г. Историко-культурный стандарт и профессиональная подготовка педагога в формировании гражданской идентичности (постановка проблемы) // Самарский научный вестник. 2021. Т. 10. № 3. С. 265-268.

12. Милькевич О.А. Специфика исторического просвещения и культурно-исторического наследия как ресурса формирования гражданской идентичности детей и молодежи // Science for Education Today. 2025. Т. 15. № 6. С. 97-117.

13. Онуфриенко О.Г., Курова Т.Г., Ефименко Ю.А. Комплексная форма взаимодействия в рамках внедрения межрегиональной многоуровневой сетевой модели психолого-педагогических классов // Вестник педагогических инноваций. 2025. № 4 (80). С. 48-60.

14. Проказина Н.В., Хатнюк Н.Н. Социально-технологический подход к формированию государственно-гражданской идентичности российской молодежи в современных условиях // Научный результат. Социология и управление. 2025. Т. 11. № 1. С. 42-57.

15. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации» // garant.ru. 2019.

16. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» // garant.ru. 2022.

17. Рослова Л.О. Функциональная математическая грамотность: что под этим понимать и как формировать // Педагогика. 2018. № 10. С. 48-56.

18. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» // kremlin.ru. 2024.

19. Утемов В.В., Суслонова И.В. Конструирование с обучающимися настольных игр как условие развития гражданской идентичности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 2. С. 270-283.

20. Ханацкий К.В. Памятная книга Таврической губернии, изданная Таврическим губернским статистическим комитетом. Вып. 1. Симферополь: Типография губернского правления, 1867.

21. Чухин С.Г., Чухина Е.В. Парадигмальный уровень проектирования концепции формирования российской гражданской идентичности школьников // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2021. Т. 15. № 4. С. 92-101.

22. Шмидт А. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. Херсонская губерния. Ч. 1. Санкт-Петербург: Типография Калиновского, 1863.

Educational potential of networked physics and mathematics classes in the context of forming civic identity of students in historical regions

Olga G. Onufriienko
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics and Information Technologies
P.D. Osipenko Azov State Pedagogical University
Berdyansk, Russia
onufrienko15@mail.ru
ORCID 0000-0001-5508-1969

Tatyana G. Kurova
Senior Lecturer of the Department of Mathematics and Information Technologies
P.D. Osipenko Azov State Pedagogical University
Berdyansk, Russia
lisechko1982@mail.ru
ORCID 0009-0009-9012-6304

Yuriy A. Efimenko
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of The Department of Mathematics and Information Technologies
P.D. Osipenko Azov State Pedagogical University
Berdyansk, Russia
efimenko_yriy@mail.ru
ORCID 0000-0002-9408-0616

Sergey L. Sokolovsky
Senior Lecturer of the Department of Mathematics and Information Technologies
P.D. Osipenko Azov State Pedagogical University
Berdyansk, Russia
sokolovsky@azgpu.ru
ORCID 0009-0008-0254-5967

Received 11.08.2026
Accepted 22.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 371.4:316.752
DOI 10.25726/d0549-3700-8564-j
EDN HNQLTA
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article substantiates the authors' approach to solving the problem of value-semantic deficit in the context of early natural science professionalization of schoolchildren. The purpose of the study is to identify and theoretically model the educational potential of networked physics and mathematics classes as a specialized environment for forming the civic identity of students in historical regions. The scientific novelty of the work lies in the conceptualization of the historical and local history component not as an optional element, but as a system-forming factor of advanced STEM education. The research methodology is based on the synthesis of socio-

technological, cultural-historical, and system-activity approaches. The authors have developed and detailed an analytical matrix for integrating the historical and cultural heritage of historical regions into the content of networked physics and mathematics classes, and have also carried out a comparative analysis of the parameters of civic identity formation in a traditional and a historically oriented networked STEM environment. As an illustration of the proposed approach, the authors present interdisciplinary problems in mathematics and physics based on the historical, statistical and engineering material of the Azov region. It is proven that interregional network cooperation, combined with the paradigm of educational eventfulness, ensures the transmission of traditional spiritual and moral values and translates abstract mathematical and physical knowledge into the plane of personally significant experience of creative practice for the benefit of the historical small homeland. The results of the study have practical relevance for replication in educational organizations of the constituent entities of the Russian Federation.

Keywords

networked physics and mathematics classes, civic identity, historical regions, local history component, educational eventfulness, cultural and historical heritage, socio-technological approach.

The work was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the state assignment in the field of science (theme number OTGE-2026-0004).

References

1. Angelovsky A.A. Professionalization of personality. Social agents of primary and secondary professionalization // Siberian Pedagogical Journal. 2011. № 7. pp. 70-80.
2. Aslamov A.S. Formation of civic identity in lesson and extracurricular activities // Cadet Education. 2024. № 7. pp. 12-20.
3. Buranok S.O. Civic identity and history: results of the all-Russian survey of schoolchildren // Prospects for Science and Education. 2022. № 2 (56). pp. 272-287.
4. Volkova N.V. Educational eventfulness: formation of a concept and hypothesis // World of Science, Culture and Education. 2010. № 6-2 (25). pp. 167-168.
5. Voronina I.A. Model of developing civic identity of 10-11th grade students in teaching life safety fundamentals // Business. Education. Right. 2023. № 2 (63). pp. 473-479.
6. Gridunova O.A. Patriotic education of students in mathematics lessons through local history // Aspects and Trends of Pedagogical Science: Materials of the I International Scientific Conference. St. Petersburg: Svoe Publishing House, 2016. pp. 109-111.
7. Danilova A.N., Shubovich M.M. Civic identity and regional identity of adolescents: interrelation, problems and ways of formation // Volga Region Pedagogical Search. 2024. № 4 (50). pp. 28-38.
8. Dubinina N.N. Formation of Russian civilizational identity among higher school students: on the 10th anniversary of the patriotic education project in Sevastopol // Social Pedagogy in Russia. 2025. № 5. pp. 5-21.
9. Ismagilova R.R., Akhmetshina G.Kh. Local history content of mathematics lessons as a means of forming civic identity and patriotism among schoolchildren // Modern Education: Current Issues and Innovations. 2024. № 1.
10. Kruglikova G.A. The cultural potential of the region as a factor in the formation of civic and cultural identity among schoolchildren // Historical and Pedagogical Readings. 2022. № 26. pp. 104-112.
11. Malkin S.G. Historical and cultural standard and teacher training in the formation of civic identity (problem statement) // Samara Scientific Bulletin. 2021. Vol. 10. № 3. pp. 265-268.
12. Milkevich O.A. The specificity of historical education and cultural and historical heritage as a resource for the formation of civic identity among children and youth // Science for Education Today. 2025. Vol. 15. № 6. pp. 97-117.

13. Onufriienko O.G., Kurova T.G., Efimenko Yu.A. A comprehensive form of interaction within the framework of the implementation of an interregional multilevel network model of psychological and pedagogical classes // Bulletin of Pedagogical Innovations. 2025. № 4 (80). pp. 48-60.

14. Prokazina N.V., Khatnyuk N.N. Socio-technological approach to the formation of state-civil identity of Russian youth in modern conditions // Scientific Result. Sociology and Management. 2025. Vol. 11. № 1. pp. 42-57.

15. Order of the Government of the Russian Federation № 3273-r dated December 31, 2019 «On the approval of the basic principles of the national system of professional growth of teachers in the Russian Federation» // garant.ru. 2019.

16. Order of the Government of the Russian Federation № 1688-r dated June 24, 2022 «On the concept of training pedagogical personnel for the education system for the period up to 2030» // garant.ru. 2022.

17. Roslova L.O. Functional mathematical literacy: what does it mean and how to form it // Pedagogy. 2018. № 10. pp. 48-55.

18. Decree of the President of the Russian Federation № 309 dated May 7, 2024 «On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the period up to 2036» // kremlin.ru. 2024.

19. Utemov V.V., Suslonova I.V. Designing board games with students as a condition for developing civic identity // Scientific and Methodological Electronic Journal «Concept». 2025. № 2. pp. 270-283.

20. Khanatsky K.V. Memorial book of the Taurida Governorate, published by the Taurida Provincial Statistical Committee. Issue 1. Simferopol: Printing House of the Provincial Government, 1867.

21. Chukhin S.G., Chukhina E.V. The paradigmatic level of designing the concept of forming Russian civic identity in schoolchildren // Human Science: Humanitarian Research. 2021. Vol. 15. № 4. pp. 92-101.

22. Schmidt A. Materials for the geography and statistics of Russia, collected by officers of the General Staff. Kherson Governorate. Part 1. St. Petersburg: Kalinovsky Printing House, 1863.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Критерии отбора и пути внедрения высококачественных зарубежных образовательных ресурсов при российско-китайском совместном обучении

Мэнюань Фэн
Специалист-эксперт кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой
Институт социально-гуманитарного образования, Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия
fmyyyf@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.08.2026
Принята 19.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.014.24
DOI 10.25726/r8535-4589-1927-m
EDN HLPLDA
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Привлечение качественных зарубежных образовательных ресурсов – основа развития российско-китайского совместного образования. Несмотря на расширение масштабов программ, существуют проблемы: нечеткость понятий, отсутствие единых критериев отбора, слабая интеграция и низкая эффективность трансформации ресурсов. На примере двух институтов (Института Синьли и Университета МГУ в Шэньчжэне) автор уточняет сущность трансграничных ресурсов, формирует систему критериев отбора и анализирует трудности их внедрения в Китае. Предложен интегрированный механизм импорта и адаптации ресурсов по пяти направлениям, что способствует оптимизации партнерства и преобразованию внешних активов во внутренний потенциал университетов КНР. В работе сопоставлены теоретические положения российских и китайских исследователей и предложена унифицированная дефиниция понятия «высококачественные образовательные ресурсы России», применяемого в двусторонних совместных проектах, а также выделены пять признаков таких ресурсов. Система отбора включает четыре группы взаимосвязанных критериев: рейтинговый статус российского вуза-соучредителя, квалификационные требования к российским преподавателям, состав заимствуемых учебных программ и практическую ценность заимствований. Пятиэтапная циклическая модель охватывает работу централизованной экспертной коллегии, локальную доработку программ, смешанную модель кадровой ротации, сопряжение учебного процесса с исследовательской деятельностью и гибкий мониторинг с выведением нерезультативных ресурсов.

Ключевые слова

российско-китайское совместное образование, высококачественные образовательные ресурсы, импорт учебных ресурсов, строительство университетских дисциплин, подготовка интернациональных специалистов.

Введение

Стратегический базис совместного обучения России и Китая – высококачественные трансграничные ресурсы. По содержанию их делят на материальные (с осязаемой формой) и латентные элементы педагогической системы. В первую группу входят разработанные учебные программы по дисциплинам, аутентичные печатные пособия, штатные иностранные преподаватели, площадки для практики и механизмы выдачи двойных дипломов. Ко второй – подходы к преподаванию в российских университетах, критерии оценки знаний, системы организации научной деятельности и академические нормы. Образовательные ресурсы высшего уровня не сводятся к объединению педагогов и учебников: их интерпретируют как целостную педагогическую систему, допускающую корректировку, объединение с иными элементами и наращивание исследовательского потенциала (Осадчий, 2022).

Двойственную природу ресурсов методического сопровождения отмечает А.Ю. Пашкова. В их составе она выделяет материальные и нематериальные компоненты. Чтобы эти ресурсы работали, нужен подход, учитывающий индивидуальные профессиональные потребности педагогов. Планомерное повышение квалификации развивает преподавательские навыки; отсюда, по мнению автора, растут и образовательные результаты учеников (Пашкова, 2023).

Категория качества образования, по Ковалевой Н.Н., рассматривается в двух аспектах: как характеристика образовательного процесса и как показатель итогов воспитательной работы со студентами. Внутренняя система обеспечения качества в вузе, считает автор, опирается на эффективное администрирование учебно-методических и материальных ресурсов и на нормативную базу из локальных актов. Высшие учебные заведения выступают субъектами международного рынка образовательных услуг, поэтому им нужно соответствовать глобальным критериям качества. Создание правовой среды для перевода управленческих процедур в цифровой формат, внедрение современных информационных решений и разработка инструментов государственного контроля за предоставлением образовательных услуг – требуемые меры. Этот подход согласует взаимодействие всех участников образовательного процесса и систематически поднимает его уровень (Ковалева, 2017).

Ли Цзяньминь предложил поэтапную схему распределения учебных ресурсов. Он выделяет стадии первичного и качественного выравнивания. Сначала решается задача ликвидации дефицита материально-технической базы. Второй этап ориентирован на продуктивность использования ресурсов и качество образовательного процесса. Он предполагает стабильный рост общего уровня обучения. Автор считает это возможным при налаживании обмена между школами и регионами опытными преподавателями и цифровыми материалами. Эта мера снижает неравенство, вызванное концентрацией лучших ресурсов в ограниченном числе учебных заведений (Sebu, 2023).

Сопоставив теоретические положения, разработанные исследователями КНР и РФ, автор предложил унифицированную дефиницию термина «высококачественные образовательные ресурсы России»; этот термин применяется в двусторонних совместных проектах. Указанное понятие определяется как стратегическая совокупность, интегрирующая материальные ценности и системные преимущества, приобретенные в ходе реализации зарубежной образовательной практики. В структуру этого комплекса, помимо стандартных учебных планов, печатных изданий, профессорско-преподавательского корпуса и лабораторной базы, входят инновационные педагогические технологии, механизмы мониторинга академической успеваемости, а также модели администрирования научно-исследовательской деятельности. Выделены три обязательных критерия отбора: способность к воспроизводству знания, обеспечение условий для академической мобильности и адаптируемость к образовательной политике КНР. Планомерное заимствование, последующая адаптация и модернизация иностранных ресурсов трансформируют их во внутренний импульс для развития учебных дисциплин, повышения квалификации педагогов и проведения научных изысканий в системе высшего образования Китая (Lin, 2015).

Из дефиниции выделены пять признаков качественных образовательных продуктов из России. Это актуальность и современность научного контента; системность и завершенность курса; его связь с российской образовательной парадигмой; долгосрочная надежность партнерства; согласованность воспитательных задач для молодежи. Эти характеристики дают совместным российско-китайским

инициативам в образовании преимущество перед стандартными программами академической мобильности (Luo, 2021).

Материалы и методы исследования

Критерии отбора опираются на эмпирику, полученную при эксплуатации двух базовых конфигураций совместных китайских университетов. Первая конфигурация, Институт Синьли при Педагогическом университете Цзянсу, статусом отдельного юридического лица не наделена. Вторая – Университет МГУ в Шэньчжэне, он действует как самостоятельное автономное российско-китайское высшее учебное заведение. Из теоретических концепций выведены четыре категории взаимосвязанных критериев. Их применяют на этапе верификации, который предшествует внедрению зарубежных образовательных материалов.

Первоначальный критерий отбора – позиция российского вуза-соучредителя в рейтинговых перечнях. Предпочтение отдается национальным исследовательским университетам, участникам проекта «5-100», а также образовательным организациям из ассоциации университетов Шанхайской организации сотрудничества. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого и Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова – партнеры двух указанных китайских институтов. Эти вузы входят в число ведущих образовательных организаций России: они обладают развитой материально-технической базой и регулярно предоставляют учебные материалы высокого качества. Для ресурсов от малоизвестных российских вузов с дисциплинами низкой конкурентоспособности вводятся существенные ограничения при широком внедрении на территории Китайской Народной Республики (Liu, 2019).

Кадровый состав педагогов из России регламентируется нормативами. Для чтения ключевых дисциплин обязательна степень кандидата наук, звание доцента или профессора и существенный опыт педагогической работы. Приоритет в кадровой стратегии отдают сотрудникам на постоянной основе по долгосрочным контрактам; краткосрочные лекторы – лишь вспомогательный ресурс. Обязательная процедура для всех претендентов из РФ – экспертиза комиссии, которую формирует китайский вуз. В Университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне условие жестче: доля штатных российских преподавателей на постоянной основе не может быть менее половины от общей численности профессорско-преподавательского состава (Wu, 2022).

Третье условие определяет состав заимствуемых учебных программ. Перенос разрешен только для фундаментальных обязательных дисциплин из учебных планов российских вузов. К ним прилагается полный комплект методических материалов: рабочие программы, презентации к лекциям, сборники упражнений и порядок проведения итогового контроля. Содержание этих дисциплин должно соответствовать идеологическим ориентирам образовательной системы Китайской Народной Республики. Параллельно вводятся дополнительные занятия по русскому языку профессиональной направленности, чтобы устранить трудности понимания учебного материала у студентов. Включение факультативных курсов, не имеющих первостепенного значения и не предусмотренных регламентом, запрещено. Эти нормативные положения зафиксированы в государственной программе развития совместного образования КНР (Ministry of Education of PRC, 2021).

Четвертый критерий оценивает практическую ценность заимствований. До подписания договора о партнерстве специалисты изучают, как иностранные образовательные продукты повлияют на совершенствование вузовских учебных курсов, рост профессионального уровня педагогов из КНР и прогресс в совместных исследовательских проектах. Эксперты применяют положения теории воспроизводства знаний и концепции человеческого капитала, чтобы заранее оценить научную значимость инициативы и результативность обучения молодых специалистов. Формальное внедрение зарубежных ресурсов, исключительно ради достижения показателей интернационализации вуза, не допускается, если нет действительной выгоды для его внутреннего становления (Zhou, 2023).

Результаты и обсуждение

Анализ многолетней практики двух основных российско-китайских образовательных структур выявил совокупность стандартных системных проблем. Эти ограничения сдерживают потенциал, заложенный в иностранных учебных пособиях (Sebu, 2018).

Формализованный подсчет результативности учебных материалов в совместных структурах почти не ведется. На этапе заключения соглашений управленцы университетов тщательно разрабатывают критерии отбора, но систематический мониторинг в ходе учебного процесса упускают. Приоритеты смещены в сторону заимствования зарубежных разработок; их полезность не анализируется. Из-за этого перекоса администрация теряет возможность объективно определить, как эти ресурсы влияют на появление новых исследовательских концепций и подготовку кадрового потенциала научных работников.

Следующая по значимости трудность – необходимость адаптировать содержание российских образовательных программ к особенностям китайской системы обучения. Различия в темпах усвоения материала, структуре учебных планов и правилах экзаменов мешают студентам осваивать дисциплины на русском языке. Эти расхождения осложняют перезачет академических часов и согласование модулей. У каждого из двух университетов свои барьеры. В Университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне корректировка программ тормозится из-за избыточной теоретической направленности базовых дисциплин. Основная же проблема Института Синьли – рассогласование стандартов, регламентирующих практическую подготовку будущих инженеров в России и Китае (Liu, 2021).

Третий сдерживающий фактор – текучесть кадров среди российских педагогов. Совмещение лекций с исследовательской работой в собственных университетах сужает круг специалистов, готовых надолго оставаться в Китае. Основные курсы читают приглашенные лекторы на летних краткосрочных программах. Систематическое руководство выпускными работами и студенческими исследованиями при такой схеме не выстроено. Обязательства перед российскими научными проектами не снимает даже многочисленный постоянный штат преподавателей в Шэньчжэньском филиале МГУ.

Неравномерность заимствования зарубежных ресурсов видна и в четвертом аспекте. Университетские администрации копируют готовые модули, а совместные исследовательские платформы почти не создают. Потенциал двусторонних российско-китайских проектов – межгосударственных лабораторий и общих научных направлений – руководство не использует. Механизмы генерации нового знания из иностранных активов не запущены. Внешние учебные ресурсы не стали катализатором развития дисциплин (Huang, 2012).

Выводы из анализа не сводят проблемы двустороннего взаимодействия к правовому статусу совместного российско-китайского учебного заведения. Слабая рефлексия ценности зарубежных образовательных ресурсов; отсутствие апробированного механизма межгосударственной валидации дипломов и зачетных единиц; низкое сопряжение латентных педагогических подходов, практикуемых в России и Китае; неполная ориентация учебных программ на долгосрочные перспективы китайских университетов. Пока эти препятствия сохраняются, качественный сдвиг в совместном образовании недостижим (Liu, 2021; Qiao, 2017).

В основу циклической модели (пять этапов, нацеленной на развитие совместных проектов) легли теоретические положения и прикладные принципы подбора материалов – чтобы нивелировать выявленные проблемы. Модель закрепляет процедуры отбора, реструктуризацию образовательных программ на локальном уровне, обновление системы ротации кадров, увязку учебного процесса с исследовательской деятельностью, а также проверку и удаление нерезультативных ресурсов (Lin, 2015).

Оптимизация административной структуры высшего уровня и создание централизованной экспертной коллегии для оценки зарубежных учебных материалов – первоочередные задачи. В эту коллегию входят ведущие преподаватели профильных дисциплин, специалисты по преподаванию китайского языка и сотрудники административного отдела вуза. Члены коллегии разрабатывают единый порядок оформления заявок, проведения экспертизы и последующего контроля за внедрением ресурсов; они оценивают потенциал материалов для генерации нового знания и их вклад в формирование человеческого научного капитала. Интеграцию процедур приобретения зарубежных образовательных

материалов в долгосрочную программу развития университетских дисциплин считают необходимой – это предотвращает неоправданный импорт иностранных курсов при отсутствии реальной потребности. В нормативных актах Китая, регламентирующих образовательную открытость, зафиксирована стратегическая линия, общая для всех вузов (Action plan for quality improvement of Sino-foreign cooperative education (2021-2025), 2021).

На следующем этапе программы российской разработки дорабатывают локально: так создаются курсы гибридного типа, где объединены сильные стороны двух национальных систем образования. Содержательные блоки учебных планов сопоставляют специалисты обеих стран – эта процедура устраняет расхождения при взаимном признании академических кредитов. Учебные материалы на двух языках готовят преподаватели из России и Китая совместно; этот инструмент снимает языковые барьеры у студентов. Китайские педагоги перенимают российские подходы к организации проектного обучения и внедряют их в свою практику. В Институте Синьли методику апробировали на инженерных направлениях, а Университет МГУ в Шэньчжэне применяет эту схему при конструировании междисциплинарных курсов на базе фундаментальных дисциплин (Sang, 2016; Shi, 2018).

На следующем этапе внедряют смешанную модель учебного процесса – она призвана укрепить преподавательский состав. Для этого заключены долгосрочные контракты с зарубежными специалистами; организованы выездные лекции с определенной периодичностью; регламентированы регулярные консультации российских сотрудников в дистанте. Китайский и российский педагоги ведут курсы совместно, в паре. Параллельно запускаются стажировки китайских исследователей в российских вузах. Непрерывный обмен накапливает международные контакты и полностью раскрывает кадровый потенциал совместных образовательных проектов (Liu, 2019).

Четвертый этап модели запускает образовательный и научный компоненты работы вузов одновременно, а не поочередно. Цель – заставить работать механизм воспроизводства знаний. На базе сконструированных учебных дисциплин открываются межгосударственные лаборатории, стартуют коллективные исследования. Для магистрантов введены программы двойных дипломов. Контакты исследовательских коллективов России и Китая порождают новые междисциплинарные направления. В китайские вузы стабильно приходят молодые исследователи.

На пятом этапе внедряем гибкую систему мониторинга и убираем учебные материалы, чья результативность признана низкой. Специальная комиссия систематически опрашивает обучающихся; для оценки лекционных дисциплин привлекают экспертов. Критерии проверки – продуктивность исследовательской работы и уровень профессиональной подготовки выпускников. Дисциплины со слабой приспособляемостью и без прикладного эффекта замещают новыми перспективными курсами. Внутренний фонд университета непрерывно пополняется качественными зарубежными образовательными ресурсами (Song, 2019).

Заключение

Устойчивый прогресс совместных российско-китайских проектов в высшем образовании держится на тщательном отборе, глубокой переработке и действенном преобразовании отечественных учебных материалов. Взаимодействие двух стран не сводится к механическому переносу программ и выдаче двойных дипломов. Фактически это сложный механизм обновления вузовских дисциплин, повышения квалификации местных преподавателей, активизации научных изысканий и формирования у выпускников навыков межкультурного общения (Deng, 2012).

Практика двух совместных российско-китайских вузов, работающих на стандартной основе, вместе с теоретическими положениями российской педагогики вскрывает закономерность. Ощутимый результат от международного образовательного взаимодействия не приходит без строгих критериев отбора материалов. Чужие образовательные средства становятся внутренним фактором развития китайских университетов только после всесторонней оценки их дидактической ценности. Эта оценка учитывает образовательный потенциал, научную продуктивность и способность наращивать человеческий капитал. А систематическое преодоление препятствий на стадиях внедрения, освоения и адаптации перенятых курсов – обязательное условие успеха.

Организаторам совместных образовательных инициатив в перспективе придется отказаться от упрощенной трактовки процессов интернационализации высшей школы. Выгоды из трансграничных академических контактов, способность системы к воспроизводству знания и перспективы аккумуляции глобального человеческого капитала нужно задействовать в полном объеме при выстраивании взаимодействия с российскими образовательными учреждениями. Рационально применяя образовательный потенциал России, можно готовить кадры высокой квалификации для взаимовыгодного сотрудничества двух государств. Сопутствующий результат – дальнейшее развитие гуманитарных связей между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой в текущих геополитических условиях (Wang, 2020; Xie, 2024).

Список литературы

1. Ковалева Н.Н. Правовое регулирование методов обеспечения качества образовательных ресурсов // Юридический вестник Дагестанского государственного университета. 2017. № 3. С. 7-12.
2. Осадчий Э.А., Касимова Т.Е. Ресурсы образовательной организации // Молодой ученый. 2022. Выпуск 27 (422). С. 233-234.
3. Пашкова А.Ю. Эффективное управление качеством образования в муниципальной образовательной системе: ресурсы методического обеспечения профессионального развития педагогов // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2023. № 2. С. 79-82.
4. Deng J. Taking the lead of discipline construction and promoting the core competence of the university // China Geological Education. 2012. Vol. 21. № 4. pp. 10-12.
5. Liu Sh., Song Yo. China Russia higher education cooperation in the context of the «the Belt and Road»: problems and countermeasures // Higher Education Research. 2019. Vol. 40 № 4. pp. 96-103.
6. Luo W. Research on Sino-Russian higher education cooperation in running schools under the vision of the «Belt and Road». 2024. T. 46. № 7.pp. 13-21.
7. Liu Shuhua, Zhu Sixiao. Changes in the structure and system of higher education in Russia after the collapse of the Soviet Union // Foreign Education Research. 2021. Vol. 48. № 3. pp. 87-103.
8. Luo W. Opportunities and challenges of Sino-Russian cooperative schooling under the Belt and Road Initiative // Comparative Education Review. 2021. T. 43. № 5. pp. 23-30.
9. Ministry of Education of PRC. Action plan for quality improvement of Sino-foreign cooperative education (2021-2025) // edu.cn. 2021.
10. Qiao Lili. Progress, disputes and development trends in the implementation of the Bologna Process in Russia // Foreign Education Research. 2017. Vol. 44. № 4. pp. 66-76.
11. Sang Tianzi, Wu Wei. Based on a practical study of the postgraduate education model within the framework of Chinese-Russian joint training, using the example of the Chinese-Russian joint postgraduate program at Heilongjiang University // Journal of Higher Education. 2016. № 4. 17-18.
12. Sebu S. Access to quality education, a basic right of every child // Journal of Education, Society and Behavioural Science. 2023. Vol. 36. Issue 7. pp. 41-46.
13. Shi Ya., Wang G. Training path of Russian interdisciplinary talents based on the regional studies curriculum of Russia: a case of cooperation between Dalian University of Foreign Languages and Ural Federal University // Journal of Mudanjiang University. 2018. T. 27. № 2. pp. 65-66.
14. Song Ge. A preliminary study on the training model of postgraduate students in science and engineering jointly run by China and Russia // Heilongjiang Education (Higher Education Research and Evaluation). 2019. № 9. pp. 65-66.
15. Wang J. Current situation, problems and development trend of Sino-Russian educational exchange in the new century // Russian Teaching in China. 2020. T. 39. № 1. pp. 77-91.
16. Wu S., Zhou S., Huang M., Chen W. Employment prospects of graduates from sino-foreign cooperative universities in China // Journal of Studies in International Education. 2022. Vol. 26. № 1. pp. 21-43. DOI: 10.1177/1028315320957433

17. Xie Hu., Fang L., Tang Yu. Research on international communication talents cultivation in Sino-Russian cooperative projects // Chinese Scholars Abroad. 2025. № 11. pp. 37-41.

Criteria for selection and pathways for implementing high-quality foreign educational resources in Sino-Russian joint education

Mengyuan Feng
Specialist Expert of the Shamova Department of Educational Systems Management
Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia
fmyyyf@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.08.2026
Accepted 19.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.014.24
DOI 10.25726/r8535-4589-1927-m
EDN HLPLDA
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The introduction of high-quality foreign educational resources serves as the foundation for the development of Sino-Russian joint education programs. Despite the expanding scale of such initiatives, several challenges persist, including conceptual ambiguities, the absence of unified selection criteria, weak integration mechanisms, and low efficiency in resource transformation. Taking two institutes – the Xinli Institute and Shenzhen MSU-BIT University – as case studies, this paper clarifies the essence of cross-border educational resources, establishes a systematic framework for their selection, and analyzes the difficulties encountered during their implementation in China. Furthermore, an integrated mechanism for the importation and adaptation of these resources within a five-stage closed-loop model is proposed. This approach aims to optimize partnership collaboration and facilitate the conversion of external assets into the internal potential of Chinese universities. The paper compares the theoretical positions of Russian and Chinese researchers and proposes a unified definition of high-quality Russian educational resources applied in bilateral joint projects, along with five attributes of such resources. The selection framework comprises four interrelated groups of criteria: the ranking status of the Russian co-founding university, qualification requirements for Russian teaching staff, the composition of the transferred curricula, and the practical value of the transfer. The five-stage model covers the work of a centralized expert board, local adaptation of programs, a blended model of staff rotation, the linkage of teaching with research, and flexible monitoring with the withdrawal of ineffective resources.

Keywords

Sino-Russian joint education, high-quality educational resources, import of educational resources, university discipline construction, cultivation of international professionals.

References

1. Kovaleva N.N. Legal regulation of methods for ensuring the quality of educational resources // Dagestan State University Law Bulletin. 2017. № 3. pp. 7-12.

2. Osadchiy E.A., Gabdurakhmanova T.E. Resources of an educational organization // Young Scientist. 2022. № 27(422). pp. 233-234.
3. Pashkova A.Yu. Effective management of education quality in a municipal educational system: resources of methodological support for the professional development of teachers // Scientific and Methodological Support of Education Quality Assessment. 2023. № 2. pp. 79-82.
4. Deng J. Taking the lead of discipline construction and promoting the core competence of the university // China Geological Education. 2012. Vol. 21. № 4. pp. 10-12.
5. Liu Sh., Song Yo. China Russia higher education cooperation in the context of the «the Belt and Road»: problems and countermeasures // Higher Education Research. 2019. Vol. 40 № 4. pp. 96-103.
6. Luo W. Research on Sino-Russian higher education cooperation in running schools under the vision of the «Belt and Road». 2024. Vol. 46. № 7.pp. 13-21.
7. Liu Shuhua, Zhu Sixiao. Reform of the Structural System of Russian Higher Education after the Collapse of the Soviet Union // Studies in Foreign Education. 2021. Vol. 48. № 3. pp. 87-103.
8. Luo W. Opportunities and challenges of Sino-Russian cooperative schooling under the Belt and Road Initiative // Comparative Education Review. 2021. Vol. 43. № 5. pp. 23-30.
9. Ministry of Education of PRC. Action plan for quality improvement of Sino-foreign cooperative education (2021-2025) // edu.cn. 2021.
10. Qiao Lili. Progress, disputes and development trends in the implementation of the Bologna Process in Russia // Foreign Education Research. 2017. Vol. 44. № 4. pp. 66-76.
11. Sang Tianzi, Wu Wei. Based on a practical study of the postgraduate education model within the framework of Chinese-Russian joint training, using the example of the Chinese-Russian joint postgraduate program at Heilongjiang University // Journal of Higher Education. 2016. № 4. 17-18.
12. Sebu S. Access to quality education, a basic right of every child // Journal of Education, Society and Behavioural Science. 2023. Vol. 36. Issue 7. pp. 41-46.
13. Shi Ya., Wang G. Training path of Russian interdisciplinary talents based on the regional studies curriculum of Russia: a case of cooperation between Dalian University of Foreign Languages and Ural Federal University // Journal of Mudanjiang University. 2018. Vol. 27. № 2. pp. 65-66.
14. Song Ge. A preliminary study on the training model of postgraduate students in science and engineering jointly run by China and Russia // Heilongjiang Education (Higher Education Research and Evaluation). 2019. № 9. pp. 65-66.
15. Wang J. Current situation, problems and development trend of Sino-Russian educational exchange in the new century // Russian Teaching in China. 2020. Vol. 39. № 1. pp. 77-91.
16. Wu S., Zhou S., Huang M., Chen W. Employment prospects of graduates from sino-foreign cooperative universities in China // Journal of Studies in International Education. 2022. Vol. 26. № 1. pp. 21-43. DOI: 10.1177/1028315320957433
17. Xie Hu., Fang L., Tang Yu. Research on international communication talents cultivation in Sino-Russian cooperative projects // Chinese Scholars Abroad. 2025. № 11. pp. 37-41.

Характеристика современного состояния подготовки учителей музыки в китайских вузах

Юэи Гэн
Специалист-эксперт
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия
gengyueyi806@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.08.2026
Принята 23.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/j7836-9801-0618-d
EDN IACOHQ
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

С наступлением постпандемийной эпохи модель смешанного обучения в музыкальном образовании высших учебных заведений станет основным направлением в преподавании музыки. Развитие современных информационных технологий сократило дистанцию в глобальном образовании, восточные и западные педагогические концепции и современные образовательные технологии сливаются воедино и совместно развиваются. В этом процессе необходимо чётко осмыслить профессионально-ролевое позиционирование китайского преподавателя, сформированное на фоне конфуцианской образовательной мысли, а также изменение преподавательского стиля, педагогических стратегий и комплексных профессиональных компетенций, вызванное трансформацией роли вузовского педагога-музыканта. Это способствует реформе смешанного обучения в музыкальном образовании высшей школы, а также критическому наследованию и развитию конфуцианской педагогической мысли в новую эпоху. В статье охарактеризовано современное состояние подготовки учителей музыки в китайских вузах и прослежен переход преподавателя от ведущей роли к направляющей: от проектирования доаудиторной самостоятельной работы студентов до организации дискуссий на занятии и рефлексивной оценки после него. Показано, что становление партнёрских, равноправных отношений между преподавателем и студентами, рост информационно-технологической компетентности педагогов-музыкантов и обращение к поликультурному музыкальному образованию обогащают преподавательский стиль и создают психологически безопасную учебную среду. Обосновано, что конфуцианские идеи «добрый учитель и хороший друг» и «Великий учитель» сохраняют своё значение и наполняются новым содержанием в условиях смешанного обучения.

Ключевые слова

смешанное обучение, студентоцентрированность, профессионально-ролевое позиционирование преподавателя, конфуцианская педагогическая мысль, наследование и развитие.

Введение

В традиционной конфуцианской педагогической мысли наследие таких идей, как «уважение к учителю и почитание образования» и «достоинство учительского пути», исподволь сформировало в китайской образовательной среде самоидентификацию педагога, согласно которой именно учитель является центром учебного процесса в классе. Однако по мере становления информационного общества и глобальной интеграции, под влиянием западных образовательных концепций и педагогических

стратегий роль учителя в современной учебной деятельности постепенно отходит на второй план: всё чаще говорят о направляющем обучении, о позиции проектировщика учебного процесса и наблюдателя (Занина, 2022). В особенности с наступлением постпандемийной эпохи переход от единообразного традиционного урока к модели смешанного обучения стал и знаковой чертой времени, и неизбежной тенденцией развития китайского образования, а также новой общемировой образовательной нормой. В ходе этого перехода от традиционного классно-урочного преподавания к смешанной модели ключевым становится вопрос о том, как китайскому педагогу-музыканту выйти за рамки «авторитарной» роли, предписанной конфуцианской образовательной мыслью, и как в мыслях, так и в действиях принять профессионально-ролевую позицию работника образования, ориентированную на студента, пройдя путь от постепенного принятия и внедрения до превращения смешанного обучения в устойчивую повседневную практику (Блинов, 2021). Именно этот вопрос находится в фокусе внимания настоящей статьи.

Материалы и методы исследования

Роль конфуцианской образовательной мысли в закреплении «авторитарной» позиции учителя в традиционном классе и индустриальный характер обучения. В древнем Китае отношение между учителем и учеником описывалось изречением: «Тот, кто был учителем хотя бы один день, остаётся отцом на всю жизнь» (Захарова, 2019). Смысл его в том, что ученик должен относиться к наставнику как к отцу: находиться в подчинённом положении, повиноваться ему и пожизненно сохранять уважение и послушание, закреплённые иерархическими отношениями. В конфуцианской культуре порядок размещения ритуальных табличек «Небо, Земля, государь, родители, учитель» также подтверждает авторитетное место учителя в китайской культурной традиции (Германович, 2016). С другой стороны, если обратиться к унаследованному с древности до наших дней пространственному расположению в традиционной классной комнате, положение кафедры предопределяет, что внимание всего класса сфокусировано именно на преподавателе. Учебный процесс строится преимущественно вокруг изложения материала учителем, тогда как деятельность учащихся сводится главным образом к усвоению знаний через слушание.

Некоторые исследователи называют эту традиционную модель классно-урочного преподавания порождением индустриальной эпохи и ещё более образно сравнивают учеников в таком классе с «пассивными приёмниками знаний», выпускаемыми серийно (Широколобова, 2024). На традиционных уроках обучаемые механически, словно при «насильственном откармливании», воспринимают знания, транслируемые учителем, не имея ни малейшего пространства для размышления и критического мышления. Преподавание ориентировано на всех учащихся класса в целом, и в ходе учебного процесса педагог не в состоянии учитывать индивидуальный темп усвоения материала и познавательные способности каждого отдельного ученика (Чжан, 2021).

Реформа китайского образования неуклонно движется в сторону студентоцентрированности. Начиная с 1999 года в Китае приступили к всестороннему внедрению образования, направленного на повышение качественных характеристик личности (сущностного образования), ставящего целью подготовку современных кадров, отвечающих запросам XXI века, и охватывающего все ступени и звенья образовательной системы (Поиск подлинного смысла сущностного образования, 2018). В 2016 году в Пекине была опубликована общая рамка «Ключевые компетенции развития китайских учащихся», центральной идеей которой объявлено воспитание «всесторонне развитой личности»; в ней по трём измерениям – культурная основа, самостоятельное развитие и социальное участие – раскрываются ключевые компетенции, которыми должен обладать китайский учащийся в новую эпоху. В 2017 году Министерство образования КНР выдвинуло задачу «углубления реформы модели подготовки кадров в базовом образовании, развёртывания "классной революции" и настойчивого формирования у учащихся инновационного духа и практических способностей». В феврале 2020 года вспышка пандемии COVID-19 дала мощный толчок революции в китайском образовании и преподавании. Смешанное обучение, хотя и не является исключительным порождением периода пандемии, именно в это время получило

широчайшее распространение и принесло с собой новые возможности для преобразования образовательных моделей (Козлов, 2021).

Таким образом, принимающиеся год за годом государственные стратегические и программные установки в области образования, по мере постепенного продвижения по пути реформ, ориентированных на учащегося, китайское образование всё больше внимания уделяет развитию и росту каждой отдельной личности, стремится преодолеть образовательную модель индустриальной эпохи с её массовым, серийным «производством» и всё более уважительно относится к индивидуальному учебному стилю учащихся, к воспитанию у них инновационных способностей и навыков критического мышления.

В 2004 году концепция смешанного обучения была впервые выдвинута в Китае профессором Хэ Кэканом. В традиционном понимании под смешанным обучением подразумевается «сочетание различных способов учения, например, соединение обучения с применением аудиовизуальных средств и традиционных форм обучения, компьютерного обучения и традиционного обучения, самостоятельного учения и учебного сотрудничества и так далее» (Асатрян, 2015). В 2016 году доктор Ли Фэнцин дал более развёрнутое определение: «Смешанное обучение представляет собой такой способ преподавания, при котором в нужное время, с применением подходящих медиатехнологий, предоставляются ресурсы и виды деятельности, соответствующие подходящей учебной среде, с тем чтобы у соответствующих обучающихся формировались соответствующие способности и достигался наиболее оптимальный учебный эффект» (Ся, 2021).

В ходе смешанного учебного процесса преподаватель до занятия даёт задания и разрабатывает вопросы, а учащиеся, опираясь на эти задания и направляющие вопросы, самостоятельно изучают материал и собирают сведения. На занятии преподаватель направляет размышления учащихся, организует совместное обсуждение и поиск ответов, а после занятия даёт конструктивную оценку и побуждает учащихся к рефлексии. Вся учебная деятельность выстраивается вокруг принципа «ориентации на учащегося»; при этом в полной мере развиваются способности учащихся к самостоятельной учёбе, мышлению и новаторству, учащиеся становятся хозяевами собственного учения и отвечают за свои учебные действия. В центре внимания в учебной деятельности всё больше оказываются приобретённый учащимся опыт и его восприятие.

Изменения, привносимые моделью смешанного обучения в деятельность вузовских педагогов-музыкантов. В условиях смешанного обучения ведущая роль преподавателя и однолинейный путь передачи знаний разрушаются. Преподаватель во всём учебном процессе из центра преподавания превращается в направляющего, фасилитатора и наблюдателя. При этом традиционная учебная деятельность, ориентированная на учителя, сменяется направляемой поисковой деятельностью, ориентированной на учащегося, и это, на первый взгляд, в значительной степени лишает педагога центрального положения в учебной деятельности.

Доктор Цзиньяо Ян из Гонконгского университета образования в ходе наблюдения за учебным процессом на занятиях по вокалу в китайских вузах установил, что преподаватель занимает доминирующее положение, доля учебных действий, самостоятельно инициированных учащимися, крайне низка, и, кроме того, вокальные педагоги демонстрируют высокую степень единообразия в преподавательских действиях при разучивании разных песен, то есть пользуются устойчивыми шаблонами преподавания (Ян, 2025). Из этого следует, что для продвижения реформы модели смешанного обучения, ориентированной на учащегося, необходимо сломать те укоренившиеся у преподавателей стереотипы педагогического мышления и привычные стили преподавания, которые складывались годами. Рабочие задачи вузовского педагога-музыканта выходят за пределы аудиторного занятия, они простираются в область исследовательской разработки учебных материалов в формате смешанного обучения и требуют основательного знакомства с педагогической психологией и даже понимания особенностей каждого отдельного студента. Среди этих перемен осознание самим педагогом-музыкантом собственной роли и идентичности становится первым шагом на пути трансформации преподавания и обучения в модели смешанного обучения (Ян, 2025).

Таким образом, происходит изменение традиционной для китайского образования авторитетность учителя и иерархическую природу отношений между педагогом и учеником. Многие преподаватели, выросшие в системе традиционного классно-урочного преподавания, испытывают при этом огромный дискомфорт и особенно ярко проявляют страх и нежелание менять устоявшиеся стили и приёмы преподавания (Роберт, 2021).

Следовательно, необходимо прояснить, каким образом должна происходить трансформация и переосмысление роли вузовского педагога-музыканта в процессе перехода от традиционной аудиторной модели к смешанному обучению в формате данной модели.

Результаты и обсуждение

Прежде всего, профессиональная роль учителя определяется целью обучения и воспитания человека, а смысл и назначение образования состоят в том, чтобы готовить кадры, отвечающие запросам общества, идущие в ногу со временем и способные создавать собственную ценность в будущей трудовой деятельности. Сегодня в мире общепризнанно, что специалист XXI века должен обладать четырьмя ключевыми компетенциями (4C): критическим мышлением и умением решать проблемы, коммуникативными навыками, способностью к сотрудничеству, а также способностью к творчеству и инновациям. Следовательно, ролевое позиционирование вузовского педагога-музыканта должно выстраиваться вокруг задачи воспитания студентов, обладающих этими четырьмя ключевыми компетенциями (Шульга, 2022).

Роль учителя в конфуцианской образовательной мысли должна идти в ногу со временем. Вузовский педагог-музыкант прежде всего должен на уровне сознания понять, что «авторитарная иерархическая установка» больше не соответствует модели смешанного обучения, утверждаемой современными образовательными концепциями. В конфуцианской образовательной мысли статус авторитета учителя определялся исходя из той эпохи, когда передача знаний осуществлялась по единственному каналу – через школу и преподавателя. Однако развитие интернета и информационных технологий сделало каналы распространения знаний богатыми и легкодоступными, а способы получения знаний учащимися стали гораздо более разнообразными и больше не ограничиваются одним лишь школьным образованием.

Авторитарное положение учителя в традиционной классной комнате порождает иерархические отношения, при которых «учитель почитаем, а ученик принижен» (Чжан, 2022). Отсутствие у учащихся чувства психологической безопасности в ходе учебного процесса ведёт к осторожности в словах и поступках, что, в свою очередь, вызывает пассивное восприятие знаний и молчаливое поведение на традиционных уроках. Всё это не способствует развитию у учащихся способностей к инновациям и критическому мышлению.

Эпоха не стоит на месте, и музыкальные педагоги, выросшие в смысловом поле конфуцианской образовательной мысли, должны подвергнуть рефлексии и переосмыслению те представления и ценности, которые сложились в прежней образовательной системе. Ничто не остаётся неизменным: конфуцианская педагогическая мысль и роль учителя также должны идти в ногу со временем (Хуан, 2012), чтобы органично слиться и получить развитие вместе с новой эпохой, новыми педагогическими идеями и целями подготовки кадров.

Сегодня роль преподавателя меняется с ведущей на направляющую. Если обратиться к использованию информационных технологий в образовании, огромные массивы знаний, поступающие из интернета, появление глобальных платформ МООК, общедоступных учебных ресурсов в социальных сетях и другие явления, а также феномен экстериоризации знаний разрушили традиционное обучение, построенное на простом «закладывании» знаний в голову учащегося (Плетяго, 2019). Чтобы наши студенты были конкурентоспособны в мире, стержневая задача нашего образования должна сместиться от простой передачи знаний к воспитанию у учащихся способностей к самостоятельному учению, критическому мышлению, инновационной деятельности и обучению на протяжении всей жизни. В процессе формирования этих способностей педагогу-музыканту следует чаще проектировать учебные звенья, отталкиваясь от позиции самих студентов, предоставлять им достаточно времени и пространства

для тренировки этих навыков. Акцент в преподавании при этом переносится на направленное сопровождение глубокого учения студентов, на развитие и стимулирование у них мышления высокого порядка. Учебная деятельность должна в значительной мере строиться вокруг заданий, которые побуждают студентов к самостоятельному исследовательскому поиску и к совместной работе в команде с одногруппниками, способствуя тем самым укоренению у них привычки к обучению на протяжении всей жизни (Цзяньщу, 2024; Ли, 2023).

В условиях модели смешанного обучения переход преподавателя от ведущей роли к направляющей, когда всё больше учебного времени и способов учебной работы передаётся в руки самих студентов, призван также содействовать воспитанию у них чувства личной ответственности, осознания того, что они сами отвечают за свои учебные поступки. Студентам необходимо ясно понимать, что целью учёбы является тренировка собственных способностей и повышение своей конкурентоспособности в обществе.

Отметим, что современной тенденцией в образования является и трансформация отношений между преподавателем и студентами в сторону партнёрских, товарищеских связей. Студенты вузов в большинстве своём являются совершеннолетними и под влиянием предшествующего образования и социальной среды уже обладают в определённой степени сложившимися мировоззрением, ценностными ориентирами и системой знаний (Сун, 2022). В этих условиях построение отношений равноправного диалога и коллегиального, партнёрского общения между преподавателем и студентами способствует созданию доверительной, благожелательной и психологически безопасной учебной атмосферы и аудиторной среды. В такой среде и преподаватели, и студенты могут испытывать чувство удовлетворённости от преподавания и учения, что даёт возможность более качественно осуществлять смешанное обучение.

Стоит также подчеркнуть, что поликультурное музыкальное образование способствует обогащению преподавательского стиля педагогов-музыкантов. Для преподавателей расширение возможностей международных обменов позволяет чаще соприкасаться с зарубежными музыкальными культурами и моделями музыкального образования. Кроме того, студенты, обучавшиеся за границей по специальности «Музыкальное образование», по возвращении на родину и начав педагогическую деятельность, естественным образом привносят в преподавание образовательные концепции и методики страны обучения, что соответствующим образом сказывается и на их преподавательском стиле. Усвоенные ими западные модели музыкального образования в огромной степени обогатили развитие китайского музыкального образования, придав ему облик образовательного плюрализма и глобальной интеграции в музыкально-образовательной сфере (Наговицын, 2023). Всё это – результат образовательной интеграции, которую порождает кросс-культурное обучение.

В свою очередь студенты, знакомясь с разными стилевыми особенностями и проводя сравнения между многообразными музыкальными культурами разных стран, не только воспринимают красоту музыки, но и достигают душевной и телесной раскованности. В ходе такого учебного процесса им легче преодолеть страх и робость перед преподавателем музыки, что способствует направляющему обучению, дискуссиям и рефлексии.

Заметим, что в настоящий момент происходит наращивание педагогических компетенций в условиях китайской модели смешанного обучения. В отличие от традиционной классно-урочной модели, при смешанном обучении учебная деятельность распространяется также на пред- и постаудиторное время. Преподаватель, выступая в роли проектировщика, должен принимать во внимание способность студентов к самостоятельной подготовке до занятий, темп и глубину их продвижения. Аудиторная же часть, включающая обсуждения и совместное обучение, требует такой перестройки направляющей роли преподавателя, при которой больше времени отводится на эвристическое обучение, на активное участие студентов в дискуссиях и групповой работе, на формирование у них способности к партнёрскому обучению, а не на пассивное восприятие механически вдалбливаемого материала. При проектировании рефлексивного обучения после занятий преподаватель играет роль мотиватора, помогающего студентам выстроить собственную систему знаний и развить навыки мышления высокого порядка в процессе рефлексивной учебной деятельности.

На всём протяжении учебного процесса от преподавателя, выполняющего функции проектировщика, фасилитатора и мотиватора, требуются острая наблюдательность и умение оперативно корректировать учебный план, а также знание учебной ситуации и личностных особенностей каждого студента. Все эти изменения в комплексных профессионально-педагогических компетенциях являются необходимыми качествами для успешного ведения смешанного обучения вузовским педагогом-музыкантом.

Кроме того, неотъемлемой частью современного образовательного процесса в китайских вузах является повышение информационно-технологической компетентности педагогов-музыкантов. Для китайских студентов, живущих в информационную эпоху, различные цифровые устройства и приложения для онлайн-обучения стали неотъемлемой частью повседневной жизни, тогда как вузовские преподаватели всё ещё придерживаются традиционных моделей при проектировании и проведении учебных занятий. Это, несомненно, говорит об отрыве образования от реальной жизни общества, и китайское образование в деле подготовки кадров для будущего неизбежно оказывается отстающим. Следовательно, формирование информационно-технологической грамотности педагогов-музыкантов должно идти в ногу с развитием и прогрессом науки и техники.

Массовый переход на онлайн-обучение в первой половине 2020 года вынудил китайских работников образования пройти масштабное повышение уровня владения информационными технологиями. Применительно к музыкальному обучению в вузах использование интернета, прямых эфиров на онлайн-платформах, а также такие виды учебной деятельности, как сбор данных в сети, обмен аудио- и видеоматериалами в интернете, поставили преподавателей с устоявшимися традиционными моделями преподавания и тех, кто не желал принимать новое, перед необходимостью пассивно идти на уступки и меняться. Ускоренное же развитие современных образовательных информационных технологий в этот период позволило педагогам-музыкантам, которые не побоялись осваивать новое, ощутить всё многообразие методов и приёмов обучения, привнесённых техническим прогрессом.

В последние два года, по мере того как Министерство образования уделяет всё более пристальное внимание способности педагогов применять информационные технологии, различные программы курсовой подготовки, направленные на формирование данной способности, значительно укрепили уверенность вузовских преподавателей музыки в обращении с информационно-технологическими средствами. Встречаясь с самыми разными современными образовательными технологиями, педагоги-музыканты теперь с гораздо большей готовностью пробуют те многочисленные стратегии обучения, которые приносят с собой новые технологии. Конфуцианская педагогическая идея «учить сообразно способностям» также находит себе полное подтверждение в нарождающихся современных образовательных технологиях, благодаря чему может развиваться и индивидуальный учебный стиль учащихся.

Студенты китайских вузов, родившиеся после 2000 года, представляют собой поколение, выросшее в цифровой среде. При освоении информационных технологий их способность к обучению и восприятию нового далеко не всегда уступает способностям преподавателей, и нередко сами студенты выступают скорее помощниками для преподавателей и инициаторами внедрения новшеств.

Обратимся к примеру обучения в Китайском университете коммуникаций. Здесь многие приёмы использования музыкальных платформ и технологий сначала предлагаются преподавателям именно студентами. Преподаватели на практике осваивают их и затем рекомендуют студенческой группе. Такая учебная среда взаимного совершенствования и изменение отношений между преподавателем и студентами в сторону партнёрства не только поощряют самостоятельное исследовательское учение студентов и позволяют им испытывать чувство успеха в процессе учёбы, но и приносят гармоничную, взаимообогащающую дружбу между преподавателями и студентами. Подобная роль преподавателя, при которой преподавание и учение взаимно обогащают друг друга, также служит воплощением конфуцианской педагогической идеи «добрый учитель и хороший друг» в новую эпоху.

В условиях смешанного обучения требования к комплексным профессиональным качествам вузовского педагога-музыканта становятся более всесторонними. Преподавателю необходимо не только

в совершенстве владеть специальными навыками, проявлять строгость в исследовательской работе, но и поддерживать живое эмоциональное общение со студентами, проявлять к ним человеческое внимание, создавая в учебном процессе атмосферу свободы и откровенного академического высказывания. Ему надлежит сохранять неизменную преданность делу обучения и воспитания, дух непрерывного учения и научного поиска на протяжении всей жизни и вместе с тем утверждать образ педагогического работника новой эпохи, который воспитывает нравственные добродетели и формирует целостную личность. Всё это предъявляет более высокие требования к ролевому самоопределению педагога-музыканта высшей школы. Лишь поддерживая позитивное и здоровое физическое и душевное состояние, храня неколебимую веру в то, что «высокая учёность даёт право быть учителем, а нравственная безупречность служит образцом», преподаватель сумеет достойно исполнить роль, дарованную нам новой эпохой, и стать в глазах студентов тем уважаемым «Великим учителем».

Заключение

Следует отметить, что переход роли преподавателя от модели, ориентированной на учителя, к модели, ориентированной на учащегося, представляет собой постепенный процесс, который взаимодействует с развитием эпохи и прогрессом общества, испытывая их взаимное влияние.

Будучи вузовским педагогом-музыкантом новой эпохи, необходимо совершить первый шаг преобразующего характера, укрепить убеждённость в необходимости непрерывного учения на протяжении всей жизни, а также подвергать регулярной рефлексии и обновлению сложившиеся способы педагогического мышления. Как непосредственные проводники образовательной и воспитательной работы в Китае, мы должны продвигать развитие конфуцианской педагогической мысли, способствовать углублённому сращиванию традиционного классно-урочного обучения и смешанного обучения и добиваться успешной трансформации вузовского педагога-музыканта в условиях модели смешанного обучения.

Список литературы

1. Асатрян О.Ф. Теоретико-методологические основы сущностной природы социально-ценностных профессиональных ориентаций учителя музыки XXI века // Музыкальное искусство и образование. 2015. № 2 (10). С. 83-94.
2. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 44-64.
3. Германович А.А. Интерпретации педагогических терминов конфуцианства // Историко-педагогический журнал. 2016. № 3. С. 131-153.
4. Занина Л.В., Ли Н. Деятельность учителя в постэпидемический период: опыт и решения Китайской Народной Республики // Проблемы современного образования. 2022. № 2. С. 156-170.
5. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебник для студентов учреждений высшего образования. 8-е изд., перераб. и доп. Москва: Академия, 2013. 208 с.
6. Козлов О.А., Михайлов Ю.Ф. Организационно-методические аспекты цифровой трансформации образования в вузе в условиях дистанционного обучения // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 36. С. 56-64.
7. Ли Н. Выявление ключевых социально значимых компетенций для реализации в системе образования КНР // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 30-35.
8. Наговицын Р.С., Цзян Ю. Профессионально-личностные особенности современного учителя музыки в Китае // Мир науки и мысли. 2023. № 4. С. 78-83.
9. Плетяго Т.Ю., Остапенко А.С., Антонова С.Н. Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 5. С. 112-129.
10. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития // Россия: тенденции и перспективы развития. 2021. № 16-1. С. 868-876.

11. Сун Г. Влияние российского музыкально-педагогического образования в Китае // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 1-3 (115). С. 121-124.
12. Ся М., Инъин Ли. Исследование применения модели смешанного обучения по предмету «Перевод с китайского языка на русский» в контексте современности // Наука и школа. № 1. 2021. С. 75-84.
13. Хуан С. Система музыкального образования в Китае // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 2 (11). С. 155-159.
14. Чжан В., Веснина Л.Е. Применение метода смешанного обучения на основе микрообучения в преподавании русского языка в университете Китая: на примере предмета «Русская практическая грамматика» // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 101-110.
15. Чжан В., Веснина Л.Е. Исследование возможностей применения реформы смешанного обучения в процессе преподавания курса грамматики русского языка в вузах Китая // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (165). С. 79-89.
16. Цзяньщу В., ЦзинЮй У. Сравнительное исследование систем учебных программ по вокалу в китайских и российских университетах // Педагогический научный журнал. 2024. Том 7. Выпуск 1. С. 38-43.
17. Широколобова А.Г. Технология смешанного обучения в высшей школе на основе принципов цифровой дидактики // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2024. Т. 30. № 1. С. 77-86.
18. Шульга И.И. Особенности профессиональной деятельности учителя в условиях цифровой трансформации образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2022. Т. 6. № 3. С. 216-221.
19. Яо Вэй. Подготовка специалистов вокального искусства в системах высшего музыкального образования Китая и России: дис. … канд. пед. наук Астрахань 2015. 196 с.
20. Ян Цзиньяо. Формирование исполнительских навыков у студентов-вокалистов в вузах Китая на материале народной певческой традиции // Бюллетень Международного Центра «Искусство и образование». Сер.: Педагогика искусства. 2025. № 2. С. 204-212.
21. Zhao Caixia, Wang Ruilin. China Education Daily // China Education Daily. 2018. P. 4. Reprinted by the Ministry of Education of the People's Republic of China.

Characteristics of the current state of music teacher training in Chinese universities

Yueyi Geng
Specialist Expert
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
gengyueyi806@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.08.2026
Accepted 23.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/j7836-9801-0618-d
EDN IACOHQ
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

With the advent of the post-pandemic era, the blended learning model in higher music education is set to become the mainstream approach in music teaching. The advancement of modern information technologies has narrowed the distance in global education, bringing Eastern and Western educational philosophies together with modern teaching technologies in a process of integration and mutual development. Within this process, it is essential to clearly define the professional role positioning of Chinese teachers shaped against the background of Confucian educational thought, as well as to understand the changes in teaching styles, pedagogical strategies, and overall professional competencies brought about by the shifting role of university music teachers. This will facilitate the reform of blended learning in higher music education and promote the critical inheritance and development of Confucian educational thought in the new era. The article characterises the current state of music teacher training in Chinese universities and traces the shift of the teacher from a leading to a guiding role: from designing pre-class independent work to facilitating in-class discussion and providing reflective assessment afterwards. It shows that the emergence of equal, partnership-based relations between teachers and students, the growth of the information technology competence of music teachers and the turn towards multicultural music education enrich teaching styles and create a psychologically safe learning environment. It is argued that the Confucian ideas of «a good teacher and a helpful friend» and of «the Great Teacher» retain their significance and acquire new content under the conditions of blended learning.

Keywords

blended learning, student-centeredness, professional role positioning of the teacher, Confucian educational thought, inheritance and development.

References

1. Asatryan O.F. Theoretical and methodological foundations of the essential nature of the socio-value professional orientations of the twenty-first-century music teacher // Musical Art and Education. 2015. № 2 (10). pp. 83-94.
2. Blinov V.I., Esenina E.Yu., Sergeev I.S. Blended learning models: organizational and didactic typology // Higher Education in Russia. 2021. Vol. 30. № 5. pp. 44-64.
3. Germanovich A.A. Interpretations of Confucian pedagogical terms // Historical and Pedagogical Journal. 2016. № 3. pp. 131-153.
4. Zanina L.V., Li Nannan. Teachers' activities in the post-pandemic period: experience and solutions of the People's Republic of China // Problems of Modern Education. 2022. № 2. pp. 156-170.
5. Zakharova I.G. Information technologies in education: a textbook for students of higher education institutions. 8th ed., revised and expanded. Moscow: Academy, 2013. 208 p.
6. Kozlov O.A., Mikhailov Yu.F. Organizational and methodological aspects of the digital transformation of education at a university in the context of distance learning // Teaching Methodology in Higher Education. 2021. Vol. 10. № 36. pp. 56-64.
7. Li N. Identifying key socially significant competencies for implementation in the education system of the People's Republic of China // Modern Teacher Education. 2023. № 1. pp. 30-35.
8. Nagovitsyn R.S., Jiang Yuhao. Professional and personal characteristics of the modern music teacher in China // The World of Science and Ideas. 2023. № 4. pp. 78-83.
9. Pletyago T.Yu., Ostapenko A.S., Antonova S.N. Pedagogical models of blended learning at university: a review of Russian and international practice // Education and Science Journal. 2019. Vol. 21. № 5. pp. 112-129.
10. Robert I.V. Digital transformation of education: value orientations and development prospects // Russia: Trends and Development Prospects. 2021. № 16-1. pp. 868-876.
11. Song Guijuan. The influence of Russian music teacher education in China // International Research Journal. 2022. № 1-3 (115). pp. 121-124.

12. Xia M., Yingying Li. A study of the application of the mixed learning model in the subject «Translation from Chinese into Russian» in the context of modernity // Science and School. № 1. 2021. pp. 75-84.

13. Huang Xianyu. The system of music education in China // Saint Petersburg State University of Culture and Arts Bulletin. 2012. № 2 (11). pp. 155-159.

14. Zhang Wei, Vesnina L.E. Application of microlearning-based blended learning in teaching Russian at a Chinese university: the case of the «Practical Russian Grammar» course // Pedagogical Education in Russia. 2021. № 4. pp. 101-110.

15. Zhang Wei, Vesnina L.E. Exploring the possibilities of implementing blended learning reform in teaching Russian grammar at Chinese universities // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. 2022. № 2 (165). pp. 79-89.

16. Jianshu W., Jingyu W. A Comparative Study of Vocal Music Curriculum Systems in Chinese and Russian Universities // Pedagogical Scientific Journal. 2024. Volume 7. Issue 1. Pp. 38-43.

17. Shirokolobova A.G. Blended learning technology in higher education based on the principles of digital didactics // Samara University Bulletin. History, Pedagogics, Philology. 2024. Vol. 30. № 1. pp. 77-86.

18. Shulga I.I. Characteristics of teachers' professional activities in the context of the digital transformation of education // Kemerovo State University Bulletin. Series: Humanities and Social Sciences. 2022. Vol. 6. № 3. pp. 216-221.

19. Yang Jinyao. Formation of performing skills among vocal students in Chinese universities based on the folk singing tradition // International Center for Art and Education Bulletin. 2025. № 2. pp. 204-212.

20. Zhao C., Wang, R. Exploring the true essence of quality-oriented education. Chronicle of educational reforms on the 40th anniversary of the reform and opening-up policy. Education focused on the development of personal qualities. // China Education Daily. 2018. P. 4. Reprinted by the Ministry of Education of the People's Republic of China.

Практика и анализ опыта преподавания курса «история китайской музыки» в высшем образовании Китая

Шуньяо Лю
Специалист-эксперт
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия
Monikass13@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.08.2026
Принята 19.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.016:78(510)
DOI 10.25726/k0315-7686-9310-m
EDN IAFGOU
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Курс «история китайской музыки» занимает положение обязательной профессиональной дисциплины в подготовке музыкантов и учителей музыки в вузах КНР, однако его дидактический потенциал реализуется неравномерно: историко-фактологический пласт доминирует, ценностная и методико-трансляционная составляющие остаются на периферии учебного процесса. Расхождение между насыщенным предметным содержанием и преимущественно хронологически-репродуктивным способом его освоения образует основное противоречие, к которому обращена работа. Цель состоит в том, чтобы описать сложившуюся практику преподавания курса и предложить структурную модель, упорядочивающую его дидактические составляющие. Исследование опирается на понятийно-категориальный анализ, сравнение учебных программ и базовых учебников, структурно-функциональное моделирование и контент-анализ нормативных документов музыкального образования КНР в редакциях, действующих на 2025-2026 годы. Построена трёхконтурная модель курса, разграничивающая историко-фактологический, культурно-ценностный и методико-трансляционный контуры и фиксирующая их функции, содержание и образовательные результаты. Установлено, что типовые затруднения преподавания – дробное размещение дисциплины в учебном плане, дефицит аудиторных часов, преобладание крупнопоточной лекции, оценивание с опорой на запоминание дат – коренятся не в содержании предмета, а в рассогласовании трёх контуров. Асимметричная проработка контуров, при которой методико-трансляционная составляющая выстраивается вокруг историко-фактологического ядра и получает в нём опору, обеспечивает переход от репродуктивного усвоения хронологии к формированию у выпускника способности преобразовывать историко-музыкальное знание в учебное содержание.

Ключевые слова

история китайской музыки, музыкальное образование КНР, высшая школа, методика преподавания, музыкально-историческая дисциплина, трёхконтурная модель, подготовка учителя музыки.

Введение

Национальная музыкальная культура удерживает заметное место в содержании высшего музыкального образования КНР, и обращение к её историческому пласту рассматривается как одно из условий формирования профессиональной идентичности будущего специалиста (Ююань, 2022). За последние два десятилетия соотношение западного и собственно китайского материала в учебных планах смещалось в сторону последнего, а траектория этого смещения прослеживается от первых учебных программ начала XXI века до цифровизированных форматов подачи материала (Фей, 2023). Курс истории китайской музыки оказывается точкой, в которой это смещение проявляется предметно: именно здесь студент впервые получает системное представление о протяжённости и внутренней логике отечественной музыкальной традиции.

Программное закрепление дисциплины опирается на документы, принятые ещё в середине 2000-х годов. Руководящая программа бакалавриата по специальности «музыкальное образование (педагогическое направление)», утверждённая Министерством образования КНР в 2004 году (документ Цзяотиъи № 12), и развивающие её «Руководящие указания по обязательным дисциплинам» от 29 ноября 2006 г. отнесли историю китайской музыки к обязательной части профессиональной подготовки, установив для неё около 72 аудиторных часов и 4 зачётные единицы. Ретроспективный разбор эволюции программ показывает, что состав и последовательность музыкально-исторических разделов менялись медленнее, чем окружающий их методический аппарат (Дин, 2023). Историко-педагогические предпосылки этой устойчивости прослеживаются вплоть до становления школьного урока музыки в Китае, когда закладывался сам принцип последовательного, хронологически выстроенного изложения (Ли, 2023).

Практика преподавания, сложившаяся вокруг этого нормативного каркаса, обладает узнаваемыми чертами. Т. Ван, Ш. Цай и С.А. Коновалова, характеризуя особенности преподавания музыкальных дисциплин в Китае, отмечают преобладание фронтальной подачи и высокую плотность фактологического материала на единицу учебного времени (Ван, 2022). Ю. Сюй, рассматривая музыкальные традиции в высшем образовании КНР, связывает это с самим статусом традиции как содержательного ядра подготовки, вокруг которого выстраиваются прочие дисциплины (Сюй, 2022а). Совмещение большого объёма содержания с ограниченным аудиторным ресурсом порождает устойчивое напряжение, которое в специализированной литературе пока не получило непротиворечивого объяснения.

Отдельная линия связана с тем, что значительная доля выпускников музыкально-педагогических направлений идёт в школу, и историко-музыкальное знание должно быть переработано ими в учебное содержание базового образования. Генезис профессиональной подготовки педагогов в истории китайского музыкального образования показывает, что эта трансляционная задача исторически осознавалась, однако редко закреплялась в структуре самого историко-музыкального курса (Ван, 2025). Возникает вопрос о том, каким образом дисциплина, ориентированная на хронологию и репертуар, может одновременно обслуживать формирование педагогической компетентности. Настоящая работа предлагает описание практики преподавания курса и структурную модель, которая упорядочивает его дидактические составляющие и делает трансляционную функцию частью самого предмета, а не внешним к нему требованием.

Материалы и методы исследования

Эмпирическую основу составили нормативные и учебно-программные документы музыкального образования КНР в действующих редакциях: руководящая программа бакалавриата по музыкальному образованию педагогического направления (2004 г.) с последующими указаниями по обязательным дисциплинам (2006 г.), а также государственный стандарт качества подготовки по укрупнённой группе специальностей «музыка и танец», введённый Министерством образования КНР в 2018 г. в составе национальных стандартов качества бакалаврского образования. Привлечены базовые учебники курса, определяющие его содержательный канон: «Очерк истории древней китайской музыки» Иньлю Ян (изд-во «Народная музыка», 1981), «История китайской музыки Нового и Новейшего времени» Юйхэ Ван

(2009), «История древней китайской музыки» Чжэн Цзусяна (изд-во «Высшее образование», 2008), «Краткая история китайской музыки» Инши Чэнь и Линьцюня Чэнь (2006), коллективный учебник «История китайской музыки» (изд-во «Высшее образование», 2022).

Ведущими методами послужили понятийно-категориальный анализ, структурно-функциональное моделирование, сравнение учебных программ и учебников по параметрам периодизации, содержательного охвата и дидактической направленности, а также контент-анализ нормативных документов с выделением требований к результатам освоения дисциплины. Систематизация музыковедческого знания как условие его дидактического упорядочивания рассматривалась с опорой на положение Ц. Юй о влиянии систематического музыковедения на развитие современного китайского музыкального образования (Юй, 2025). При реконструкции методологической рамки курса учитывалась роль тех фигур, которых С. У относит к основоположникам методологии, теории и практики новой музыкальной культуры Китая (У, 2025); их наследие образует значительную часть персонального состава изучаемого материала.

Реальные обследования обучающихся, опросы и педагогический эксперимент в работе не проводились; выводы получены аналитическим путём на материале документов, программ и учебников. Хронологические границы привлечённых источников доведены до 2025-2026 учебного года, что позволило соотнести устойчивый содержательный канон дисциплины с последними редакциями программных требований.

Результаты и обсуждение

Содержательное ядро курса задаётся трёхчастной периодизацией, восходящей к академической традиции китайского музыкознания и закреплённой в учебниках. Древний период охватывает время от архаики до 1840 года, период Нового и Новейшего времени – 1840-1949 годы, современный – с 1949 года. Такое деление воспроизводится и в вузовских, и в открытых онлайн-курсах ведущих консерваторий, а объём дисциплины колеблется в диапазоне примерно от 30 до 72 часов в зависимости от профиля подготовки. Устойчивость этой рамки поддерживается тем, что каждый период обладает собственным набором опорных явлений – от ритуально-музыкальной системы «люй» и колоколов из погребения Хоу И Цзэн до школьных песен-«сюэтан юэгэ» рубежа XIX-XX веков. Традиционный музыкальный материал несёт основную ценностно-образующую нагрузку историко-музыкального курса, и в его составе эта нагрузка распределена по периодам неравномерно.

Каждый период располагает набором опорных явлений, вокруг которых строится разбор. В древнем разделе таким узлом служит комплекс колоколов-бяньчжун из погребения Хоу И Цзэн (раскопки 1978 года, эпоха Чжаньго), дающий материальное свидетельство развитой звуковысотной системы и двенадцатиступенной темперации; на нём отрабатывается связь между музыкальным памятником и реконструкцией лада. В разделе Нового и Новейшего времени опорным явлением выступают школьные песни-«сюэтан юэгэ» рубежа XIX-XX веков, в том числе «Прощание» Шутуна Ли, на примере которых прослеживается механизм наложения европейской мелодики на китайский поэтический текст. В современном разделе роль узловых фигур переходит к основателям профессиональной музыкальной культуры – Юмэю Сяо, учредившему в 1927 году Шанхайскую консерваторию, Цзы Хуан и Гуанци Ван, с чьими именами связано становление национальной композиторской школы и сравнительного музыкознания. Эта группа фигур образует персональное ядро современного раздела и одновременно точку схождения истории и методологии музыкального образования Китая.

Положение дисциплины в общей архитектуре подготовки подтверждается и структурой профильных программ. В одиннадцати самостоятельных консерваториях страны история китайской музыки входит в число базовых профессиональных курсов, охватывающих весь контингент, а в системе «китайской музыкальной школы» она включена в ядро обязательных дисциплин, сопрягаемых с воспитательной и эстетической компонентой подготовки. Ч. Сунь, анализируя влияние традиционной китайской музыки на современное музыкальное образование, связывает это положение с задачей удержания культурной преемственности (Сунь, 2023). Ю. Чэнь, обращаясь к реализации воспитательного потенциала национальной музыки на уровне высшего образования, показывает, что

историко-музыкальный материал служит одним из основных носителей этого потенциала (Чэнь, 2023). М.С. Новашина и И. Цзинь фиксируют сходную функцию традиционной китайской музыки в высшей школе, описывая её как воспитательный ресурс, встроенный в содержание профильных курсов (Новашина, 2024).

Государственный стандарт качества по укрупнённой группе «музыка и танец», введённый в 2018 году, формулирует требования к подготовке через триаду «знание – умение – качество личности», распространяя её на весь профиль. Для историко-музыкальной дисциплины это означает, что усвоение фактологии образует лишь первый из трёх нормативно закреплённых слоёв результата; способность оперировать знанием и формируемая на его основе культурная позиция подразумеваются стандартом, однако не разведены в структуре самого курса. Совмещение этой триады с наблюдаемым смещением подготовки от исполнительской доминанты к преподавательской ориентации задаёт рамку, в которой историко-музыкальный курс получает отчётливо выраженную образовательную многослойность и перестаёт быть только сводом сведений.

Культурно-ценностный слой опирается на материал, который в курсе присутствует, но редко тематизируется как ценностный. Древнекитайская система «ли-юэ», связывавшая ритуал и музыку, и трактат «Юэцзи» как памятник музыкальной эстетики задают представление о музыке как инструменте общественного устройства и нравственного воспитания. В сложившейся практике этот материал излагается фактологически, как сведения о том, что такая система существовала, и лишь эпизодически разворачивается в сторону смысла: почему упорядоченный звук мыслился условием упорядоченного общества. Ценностное прочтение исторического материала обеспечивает его воспитательное действие; при отсутствии такого прочтения историко-музыкальный факт остаётся нейтральным сведением, пригодным для запоминания, но не для формирования позиции.

Периодизация курса образует не только хронологический каркас, но и распределение дидактических акцентов, которое удобно представить в сводном виде (табл. 1).

Таблица 1. Периодизация курса истории китайской музыки и дидактические акценты периодов

Период и рамки	Опорное содержание	Дидактический акцент	Типичная трудность освоения
Древний (архаика – 1840 г.)	Ритуально-музыкальная система, лад «люй», обрядовая и придворная музыка, эстетика древних трактатов	Освоение понятийного аппарата и логики звуковысотной организации	Отдалённость материала, обилие терминов, мало звучащих образцов
Новый и Новейший (1840-1949 гг.)	Европейская нотация, песни-«сюэтан юэгэ», становление композиторского цеха	Понимание механизма культурного контакта и переработки заимствований	Смешение политической и музыкальной истории, подмена анализа хроникой
Современный (с 1949 г.)	Национальная композиторская школа, институты образования, жанровое обновление	Связь материала с исполнительской и педагогической практикой	Незавершённость процессов, мало устоявшихся оценок в учебниках

Источник: составлено автором по учебным программам и базовым учебникам курса.

Разведение акцентов по периодам объясняет, почему равномерное распределение часов оказывается контрпродуктивным. Древний период требует медленного введения терминологии и потому расходует непропорционально большую долю аудиторного времени на единицу изучаемых явлений; современный, напротив, насыщен событиями, но беден устоявшимися интерпретациями, и здесь преподаватель вынужден компенсировать неполноту учебника собственным отбором. М. Дан,

рассматривая соотношение традиций и инноваций в музыкальном образовании Китая, описывает это как общее свойство дисциплин, содержание которых продолжает достраиваться в настоящем (Дан, 2024).

Диспропорция аудиторного ресурса проявляется предметно. При нормативных 72 часах и 4 зачётных единицах, установленных указаниями 2006 года для педагогического направления, реальные учебные планы нередко отводят курсу вдвое меньше – порядка 30-36 часов, деля их поровну между тремя периодами. Равномерное деление входит в противоречие с разной «плотностью входа» периодов: древний раздел, требующий предварительного освоения терминологии, при равной сетке часов оказывается пройден поверхностно, а современный, наиболее близкий к будущей практике выпускника, вытесняется на завершающие недели семестра и разбирается бегло. Восстановление пропорции достигается перераспределением имеющегося ресурса в пользу узловых явлений каждого периода, без наращивания общего часового объёма.

Второй параметр, определяющий практику, – учебник. Содержательный канон курса удерживается несколькими изданиями, различающимися принципом периодизации, глубиной охвата и предполагаемым способом работы. Ю. Сюй, характеризуя методики обучения студентов-музыкантов в китайском образовании, обращает внимание на то, что выбор базового учебника фактически предопределяет и способ проверки усвоения (Сюй, 2022б).

Содержательный канон курса удерживается несколькими изданиями, различающимися принципом периодизации, глубиной охвата и предполагаемым способом работы. Источниковедчески насыщенный «Очерк истории древней китайской музыки» Иньлю Ян (1981) охватывает древний период с опорой на памятники и археологию и поощряет углублённое чтение первоисточников при высоком пороге входа. «История китайской музыки Нового и Новейшего времени» Ван Юйхэ (2009) выстраивает период 1840-1949 годов по событийно-персональной канве и тяготеет к прослеживанию процессов через биографии, что несёт риск фактологической перегрузки. Вузовский учебник Цзусяна Чжэн (2008) компактно систематизирует древний период за счёт свёртывания дискуссионных вопросов. Сквозной коллективный учебник 2022 года даёт обзорную линию развития от древности до современности с обновлённым аппаратом, но обзорность достигается в ущерб глубине отдельных разделов.

Различие учебников показывает, что содержательный канон дисциплины устойчив, а способ его освоения задаётся преподавателем и во многом зависит от выбранного издания. Опора на источниковедчески насыщенный «Очерк» Ян Иньлю поощряет медленное чтение и разбор. Обзорный коллективный учебник 2022 года подталкивает к панорамному прохождению материала. Практика чаще совмещает несколько изданий, и в этом совмещении обнаруживается разрыв: содержание передаётся полно, а способ его переработки студентом остаётся вне поля зрения программы. Здесь становится заметной та составляющая курса, которую нормативные документы подразумевают, но структурно не выделяют, – превращение усвоенного исторического знания в инструмент будущей педагогической работы. Систематизирующая роль музыкознания в существующей практике реализуется применительно к содержанию и почти не затрагивает способа его дидактической переработки. С. Тань, обсуждая традиции и перспективы музыкального образования Китая на современном этапе, обозначает эту зону как наименее методически обеспеченную (Тань, 2024).

Устойчивость периодизации поддерживается не только традицией, но и структурой вводных разделов учебников, где предмет, метод и историческое членение излагаются как взаимосвязанное целое. Введение к сквозному учебнику 2022 года открывается именно этой триадой – определением объекта истории китайской музыки, её метода и принципа деления на периоды, – задавая студенту рамку до знакомства с конкретным материалом. Такая композиция поощряет освоение логики периодизации прежде фактов, что согласуется с задачей историко-фактологического слоя: сначала каркас, затем его заполнение. Практика, однако, часто переворачивает этот порядок, начиная с фактов и оставляя логику членения неявной, отчего периодизация усваивается как внешняя разметка, а не как инструмент понимания.

Методико-трансляционная составляющая приобретает особое значение в связи с составом контингента: значительная часть студентов музыкально-педагогических направлений ориентирована на работу в школе, где историко-музыкальное знание должно быть переработано в доступное учебное

содержание. В современном обиходе китайской высшей школы фиксируется постепенное смещение подготовки от исполнительской доминанты к преподавательской ориентации, при котором историко-теоретические дисциплины из вспомогательных превращаются в опорные. Организационно они по-прежнему разнесены: история, теория и анализ размещаются в плане раздельно, без единой линии, и студент выносит из них разрозненные фрагменты вместо связной картины развития. Отсутствие сквозного стержня ослабляет именно трансляционную функцию, поскольку переработка знания в учебное действие требует целостного, а не мозаичного представления о предмете.

Особенность историко-музыкального знания состоит в том, что его метод сам по себе педагогически содержателен. Реконструкция лада по археологическому памятнику, атрибуция авторства, датировка школьной песни по косвенным признакам – процедуры, которые студент способен воспроизвести на школьном уровне в упрощённом виде. Демонстрация метода, а не только его результата, превращает лекционный материал в образец рассуждения, пригодный для переноса в собственную преподавательскую практику. В существующей подаче метод чаще остаётся скрытым за готовыми выводами учебника, отчего трансляционный потенциал историографической процедуры не используется.

Обобщение сказанного приводит к необходимости различать в курсе не разделы содержания, а функциональные слои, каждый из которых обслуживает свой образовательный результат. Предлагаемая авторская модель разделяет три таких слоя, названных далее контурами. Первый, историко-фактологический контур, отвечает за освоение хронологии, персоналий, произведений и терминологического аппарата; он представлен в существующей практике наиболее полно. Второй, культурно-ценностный контур, связывает изучаемый материал с системой культурных смыслов – от ритуально-музыкальной традиции до идеи национальной преемственности; в практике он присутствует, но реализуется попутно. Третий, методико-трансляционный контур, отвечает за преобразование историко-музыкального знания в учебное содержание и педагогическое действие; в наличной структуре курса он выражен слабее прочих.

Ключевое положение модели состоит в том, что три контура не равнозначны по способу связи между собой. Историко-фактологический контур образует ядро, к которому два других не добавляются извне, а прикрепляются изнутри: ценностный смысл извлекается из конкретного исторического материала, а трансляционное действие отрабатывается на том же материале, что осваивается фактологически. Разведение функций, содержания и результата по трём контурам показано в сводном виде (табл. 2).

Таблица 2. Трёхконтурная модель курса: функции, содержание и образовательные результаты

Контур	Функция в курсе	Основное содержание	Образовательный результат
Историко-фактологический	Хронологический и понятийный каркас	Периодизация, персоналии, произведения, терминология, лад	Системная линия развития китайской музыки
Культурно-ценностный	Извлечение культурных смыслов из материала	Связь явлений с ритуалом, эстетикой, преемственностью	Истолкование факта как носителя культурного значения
Методико-трансляционный	Преобразование знания в учебное действие	Отбор материала для урока, объяснение, связь истории и школьного репертуара	Готовность конвертировать знание в педагогическую задачу

Источник: составлено автором.

Асимметрия проработки контуров образует научную новизну предлагаемого решения. В существующей практике три контура фактически развиваются последовательно и с убывающей

интенсивностью: сначала передаётся фактология, затем – по остаточному принципу – ценностный комментарий, а трансляционная работа выносится в отдельные методические дисциплины и теряет связь с историческим материалом. Модель предлагает обратное распределение усилий: методико-трансляционный контур разворачивается не после освоения фактологии, а одновременно с ним, на том же содержании. Разбор школьной песни-«сюэтан юэгэ» тогда служит сразу трём задачам – усвоению факта, извлечению культурного смысла и построению фрагмента будущего урока. Такое совмещение объясняет, почему методико-трансляционный контур в модели раскрыт подробнее двух других: именно он несёт основную нагрузку новизны, тогда как фактологический контур опирается на устоявшийся канон и в дополнительном обосновании не нуждается.

Проверка модели на материале типовых затруднений преподавания показывает её объяснительную способность. Затруднения, регулярно фиксируемые в современном китайском педагогическом обиходе, – дробное размещение историко-теоретических дисциплин в учебном плане без единой линии, сокращённый аудиторный ресурс, преобладание крупнопоточной лекции, оценивание с опорой на запоминание дат и имён – обычно описываются как самостоятельные организационные дефекты. В логике трёхконтурной модели они предстают следствиями одной причины: рассогласования контуров, при котором фактологический слой развивается изолированно, а два других не получают опоры в общем содержании. Соотнесение затруднений с методическими средствами их разрешения приведено ниже (табл. 3).

Таблица 3. Типовые затруднения преподавания курса и методические средства их разрешения

Затруднение	Проявление в практике	Контур, теряющий опору	Методическое средство разрешения
Дробность дисциплины в плане	История, теория и анализ разнесены	Историко-фактологический	Сквозная периодизационная линия смежных курсов
Дефицит аудиторных часов	Панорамное прохождение без углубления	Культурно-ценностный	Концентрация разбора на опорных явлениях периода
Крупнопоточная лекция	Пассивное слушание, слабая обратная связь	Методико-трансляционный	Краткие задания на переработку материала в учебный фрагмент
Оценивание по запоминанию дат	Проверка репродукции хронологии	Методико-трансляционный	Оценка через объяснение и отбор материала для урока

Источник: составлено автором.

Распределение затруднений по контурам обнаруживает закономерность, которую трудно заметить при организационном взгляде на курс. Два из четырёх типовых затруднений бьют по одному и тому же, методико-трансляционному, контуру, и именно он в наличной практике обеспечен слабее прочих. Отсюда следует, что усиление этого контура даёт непропорционально большой эффект: оно разрешает не одно затруднение, а связку, поскольку крупнопоточный формат и оценивание по запоминанию поддерживают друг друга и рушатся вместе при смене типа учебного задания. Дефицит часов при этом перестаёт требовать наращивания аудиторного времени и переводится в задачу отбора опорного материала, что согласуется с наблюдением о необходимости концентрировать разбор на узловых явлениях периода.

Перестройка оценивания образует замковый элемент всей конструкции. Проверка, сведённая к воспроизведению дат и имён, закрепляет репродуктивный режим и обесценивает два верхних слоя: студент рационально распределяет усилия в пользу того, что будет проверено. Смена предмета оценивания – с запоминания хронологии на построение объяснения и отбор материала для учебного фрагмента – меняет и режим подготовки, поскольку подготовить объяснение исторического явления без

опоры на его культурный смысл и фактическую основу невозможно. Оценочная процедура начинает работать на связывание слоёв, а не на изоляцию фактологического.

Совмещение трёх задач на одном материале иллюстрируется разбором школьной песни рубежа веков. Освоение факта фиксирует время появления жанра, его связь с реформой школьного дела и приёмы адаптации европейской мелодики к китайскому тексту; извлечение культурного смысла раскрывает функцию песни как инструмента формирования нового типа образованности; построение учебного фрагмента переводит оба слоя в задание, которое студент проектирует для школьного урока, с отбором иллюстративного материала и формулировкой учебного вопроса. Один и тот же историко-музыкальный объект прорабатывается по всем трём контурам без прироста аудиторного времени, за счёт смены типа задания.

Распространение открытых онлайн-курсов истории китайской музыки, размещаемых ведущими консерваториями на национальных образовательных платформах, расширяет доступ к содержанию, но само по себе задачу трёх контуров не решает. Перенос лекции в видеоформат сохраняет фактологическую доминанту и репродуктивное оценивание, меняя лишь носитель. Цифровой формат становится ресурсом трансляционного контура при условии, что сопровождается заданиями на переработку материала, а не ограничивается его воспроизведением на новом техническом основании.

Полученная картина складывается в пользу того истолкования дисциплины, которое было обозначено во введении: история китайской музыки способна одновременно нести хронологическое, ценностное и педагогическое содержание, если эти составляющие связаны в общем материале, а не разнесены по разным курсам. Наблюдаемый сдвиг подготовки от исполнительской доминанты к педагогической ориентации получает в трёхконтурной модели не декларативное, а структурное выражение: он реализуется как перенос центра тяжести на методико-трансляционный контур при сохранении устойчивого фактологического ядра. Тем самым практика преподавания курса описывается не набором разрозненных приёмов, а согласованием трёх функциональных слоёв вокруг единого исторического содержания.

Заключение

Разбор сложившейся практики преподавания курса истории китайской музыки в высшей школе КНР обнаруживает разрыв между полнотой передаваемого содержания и узостью способов его переработки обучающимся. Содержательный канон дисциплины устойчив, закреплён программными документами 2004 и 2006 годов и поддержан сложившимся корпусом учебников; способ же освоения материала остаётся преимущественно хронологически-репродуктивным и слабо связан с будущей педагогической деятельностью выпускника.

Предложенная трёхконтурная модель разделяет в курсе историко-фактологический, культурно-ценностный и методико-трансляционный слои и связывает их не последовательно, а вокруг общего исторического ядра. Основной содержательный вывод состоит в том, что типовые затруднения преподавания – дробность дисциплины, нехватка часов, крупнопоточная лекция, оценивание по запоминанию дат – порождаются рассогласованием контуров, а не дефектами отдельных организационных решений. Из этого следует, что наибольший эффект даёт усиление наименее обеспеченного, методико-трансляционного контура: оно разрешает сразу связку взаимно поддерживающих затруднений.

Значимость такого понимания предмета для музыкально-педагогической подготовки состоит в том, что сдвиг от исполнительской доминанты к педагогической ориентации перестаёт быть внешним требованием и становится внутренним свойством самого историко-музыкального курса. Историческое знание при этом осваивается и как система фактов, и как материал для построения учебного действия, а разбор одного явления – например, школьной песни рубежа XIX-XX веков – одновременно обслуживает усвоение факта, извлечение культурного смысла и подготовку фрагмента урока.

Практический смысл различения контуров состоит в том, что развитие курса не требует ни расширения содержания, ни увеличения аудиторного времени. Резерв заключён в перенастройке заданий и оценивания на одном и том же историческом материале: разбор колоколов Цзэн Хоу И,

школьной песни Ли Шутуна или произведений основателей композиторской школы способен одновременно обслуживать усвоение факта, извлечение культурного смысла и проектирование учебного действия. Смещение подготовки к преподавательской ориентации при таком подходе реализуется средствами самой дисциплины, без вынесения методической работы в обособленные курсы.

Соотнесение устойчивого содержательного канона дисциплины с редакциями программных требований 2018 и последующих годов подтверждает, что резерв развития курса лежит не в пересмотре его содержания, а в перенастройке связей между функциональными слоями уже освоенного материала. Верхняя граница рассмотренного материала доведена до 2025-2026 учебного года.

Список литературы

1. Ван Т., Цай Ш., Коновалова С.А. Особенности преподавания музыкальных дисциплин в Китае // Научное отражение. 2022. № 3 (29). С. 5-10.
2. Ван Ш. Генезис и значение профессиональной подготовки педагогов в истории музыкального образования Китая // Искусство и образование. 2025. № 5 (157). С. 168-181.
3. Дан М. Традиции и инновации в музыкальном образовании Китая // Культура и цивилизация. 2024. Т. 14. № 1-1. С. 141-146.
4. Дин Цзе. Эволюция программ музыкального образования в Китае: ретроспективный анализ // Вопросы истории. 2023. № 8-2. С. 200-207.
5. Ли Шимэй. Историко-педагогические аспекты становления урока музыки в Китае // Казанская наука. 2023. № 10. С. 49-52.
6. Новашина М.С., Цзинь И. Воспитательный аспект традиционной китайской музыки в высшей школе // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2024. № 1 (72). С. 187-197.
7. Сунь Ю. Влияние традиционной китайской музыки на современное музыкальное образование в Китае // Вопросы истории. 2023. № 7-2. С. 228-237.
8. Сюй Ю. Музыкальные традиции в высшем образовании Китая // Искусство и образование. 2022а. № 6 (140). С. 175-180.
9. Сюй Ю. Методики обучения студентов-музыкантов в китайском образовании // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022б. № 5. С. 329-340.
10. Тань С. Традиции и перспективы музыкального образования в Китае на современном этапе общественного развития // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 3-1. С. 184-190.
11. У С. Китайские музыканты – основоположники методологии, теории и практики новой музыкальной культуры Китая // Музыковедение. 2025. № 2. С. 16-20.
12. Фей Я. Трансформация музыкального образования в Китае: от истоков до цифровых технологий // Научно-педагогическое обозрение. 2023. № 5 (51). С. 70-79.
13. Чэнь Юй. Реализация воспитательного потенциала национальной музыки Китая в образовательном процессе на уровне высшего образования // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. 2023. № 23-2. С. 344-350.
14. Юй Ц. Влияние систематического музыковедения на развитие современного китайского музыкального образования // Вестник педагогических наук. 2025. № 1. С. 312-315.
15. Ююань С. Роль традиционной музыки в современном музыкальном образовании Китая // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 6 (52). С. 90-94.

Practice and analysis of the teaching experience of the course «History of Chinese Music» in higher education in China

Shunyao Liu
Specialist Expert
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
Monikass13@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.08.2026
Accepted 19.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.016:78(510)
DOI 10.25726/k0315-7686-9310-m
EDN IAFGOU
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 course «History of Chinese Music» holds the status of a compulsory professional discipline in the training of musicians and music teachers at universities of the People's Republic of China, yet its didactic potential is realised unevenly: the historical-factual layer dominates, while the value-related and the methodological-translational components remain on the periphery of the educational process. The discrepancy between the rich subject content and the predominantly chronological-reproductive mode of its mastering forms the central contradiction addressed in the study. The aim is to describe the established practice of teaching the course and to propose a structural model that orders its didactic components. The study relies on conceptual-categorial analysis, comparison of curricula and core textbooks, structural-functional modelling, and content analysis of the normative documents of Chinese music education in the editions valid for 2025-2026. A three-contour model of the course is constructed, distinguishing the historical-factual, the cultural-value, and the methodological-translational contours and specifying their functions, content, and educational outcomes. It is shown that the typical teaching difficulties – the fragmented placement of the discipline in the curriculum, the shortage of classroom hours, the prevalence of large-lecture format, and assessment oriented towards the memorisation of dates – are rooted in the misalignment of the three contours rather than in the subject content. The asymmetric elaboration of the contours, in which the methodological-translational component is built around the historical-factual core and draws support from it, ensures the transition from the reproductive assimilation of chronology to the formation of the graduate's ability to convert historical-musical knowledge into instructional content.

Keywords

history of Chinese music, music education in China, higher school, teaching methodology, music-historical discipline, three-contour model, music teacher training.

References

1. Wang T., Cai Sh., Konovalova S.A. Features of teaching musical disciplines in China // Scientific Reflection. 2022. № 3 (29). pp. 5-10.
2. Wang Sh. The genesis and significance of the professional training of teachers in the history of music education in China // Art and Education. 2025. № 5 (157). pp. 168-181.

3. Dan M. Traditions and innovations in music education of China // Culture and Civilization. 2024. Vol. 14. № 1-1. pp. 141-146.
4. Ding Jie. The evolution of music education programmes in China: a retrospective analysis // History Issues. 2023. № 8-2. pp. 200-207.
5. Li Sh. Historical and pedagogical aspects of the formation of the music lesson in China // Kazan Science. 2023. № 10. pp. 49-52.
6. Novashina M.S., Jin Yi. The educational aspect of traditional Chinese music in higher school // New in Psychological and Pedagogical Research. 2024. № 1 (72). pp. 187-197.
7. Sun Yu. The influence of traditional Chinese music on modern music education in China // History Issues. 2023. № 7-2. pp. 228-237.
8. Xu Yu. Musical traditions in higher education of China // Art and Education. 2022a. № 6 (140). pp. 175-180.
9. Xu Yu. Methods of teaching student musicians in Chinese education // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022b. № 5. pp. 329-340.
10. Tan S. Traditions and prospects of music education in China at the present stage of social development // Pedagogical Journal. 2024. Vol. 14. № 3-1. pp. 184-190.
11. Wu S. Chinese musicians as the founders of the methodology, theory and practice of the new musical culture of China // Musicology. 2025. № 2. pp. 16-20.
12. Fei Ya. Transformation of music education in China: from the origins to digital technologies // Pedagogical Review. 2023. № 5 (51). pp. 70-79.
13. Chen Yu. Realisation of the educational potential of China's national music in the educational process at the level of higher education // Scientific Works of the Republican Institute of Higher Education. Historical, Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. № 23-2. pp. 344-350.
14. Yu Ts. The influence of systematic musicology on the development of modern Chinese music education // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. № 1. pp. 312-315.
15. Yuyuan S. The role of traditional music in modern music education of China // Education Management: Theory and Practice. 2022. № 6 (52). pp. 90-94.

Различия в структуре учебных программ: анализ моделей подготовки музыкальных педагогов с практикоориентированным подходом в России и теоретикоцентрированным подходом в Китае

Шупань Вэй
Специалист-эксперт
Белгородский государственный институт искусств и культуры
Белгород, Россия
bechion@foxmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.08.2026
Принята 21.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/u6032-7268-3233-h
EDN HSBQIN
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Структура учебных программ является конкретным отражением концепций подготовки специалистов и профессиональных требований к педагогам. В настоящей статье в качестве исследовательских материалов используются стандарты педагогического образования Китая и России, учебные планы ведущих высших учебных заведений и соответствующие научные публикации из периодических изданий. С применением методов текстового анализа и сравнительного исследования проводится изучение моделей подготовки музыкальных педагогов обеих стран по четырем направлениям: цели подготовки, структура учебных курсов, организация педагогической практики и формы аттестации. Исследование выявило, что российская модель уделяет повышенное внимание непрерывной взаимосвязи вокального исполнительства, инструментальной игры, дирижирования хором, организации репетиций и педагогической практики; профессиональные компетенции формируются преимущественно в ходе многократной практической деятельности. В китайской специальности «музыковедение (педагогическое направление)» сформирована целостная взаимодополняющая система дисциплин, включающая общеобразовательные курсы, музыкальную теорию, профессиональное исполнительское мастерство, педагогические дисциплины и практическое обучение; здесь более ярко выражена систематизация знаний и требования к комплексному воспитанию обучающихся. Обе модели не представляют собой простую оппозицию «практики» и «теории», их основное различие заключается в последовательности организации теоретических знаний, практических умений и педагогической деятельности. При реформировании учебных программ в Китае необходимо сохранить системность теоретического обучения, одновременно обеспечить сквозную преемственность практических заданий между исполнительскими дисциплинами, методическими курсами и работой в общеобразовательных школах, а также совершенствовать многоэтапную последовательную систему педагогической практики и механизм оценки на основе творческих результатов.

Ключевые слова

Структура учебных программ, подготовка музыкальных педагогов, сравнительный анализ Китая и России, практикоориентированный подход, педагогическое образование.

Введение

Эффективность эстетического воспитания в школе зависит от того, умеет ли педагог превратить сухие положения музыкальной науки в живые и измеримые уроки. Среди обязательных курсов для будущих учителей музыки – «Основы школьного музыкального образования», «Методика обучения и работа с учебными пособиями» и «Практикум музыкального преподавания». Реформа образовательных программ для педагогов настаивает на воспитательной функции и прикладной направленности обучения. Нормативные акты по эстетическому воспитанию требуют интенсификации подготовки студентов художественных и педагогических профилей к работе в школе (Ministry of Education General Office, 2006; Ministry of Education, 2011; General Office of the CPC Central Committee, 2020).

При проектировании институциональной модели курсов выявляется связь музыкальных знаний, исполнительских навыков и педагогической подготовки. Спорно, способны ли эти блоки при совместном внедрении дать единый результат, нацеленный на общие учебно-воспитательные задачи.

Обзор литературы показывает: основное внимание уделено совершенствованию образовательных траекторий при модернизации музыкального обучения в высших педагогических учреждениях. Рассматриваются циклы практических художественных занятий, процедуры лицензирования преподавательских направлений и система педагогических практик (Zhang, 2005; Feng, 2024). Зарубежные работы по подготовке учителей музыки сосредоточены на архитектуре профессиональных учебных планов и корреляции между предвузовской подготовкой и запросами начинающих педагогов (Haning, 2021; Ballantyne, 2004; Conway, 2002; Silveira, 2017). Сопоставительные исследования Китая и России последних лет затрагивают квалификационные требования, педагогические традиции и структурирование учебного процесса (Лю, 2019; He, 2024; Zhang, 2025a; Zhang, 2025b). Текущие труды либо ограничены рамками конкретных предметов, либо анализируют общие организационные схемы. Прямых сравнительных изысканий, связывающих «логику построения учебных планов» с «развитием профессиональных навыков», явно недостаточно.

Материалы и методы исследования

Эмпирическую базу анализа составили тексты национальных образовательных стандартов Китайской Народной Республики и Российской Федерации. Дополнительно привлечены учебные планы профильных вузов. Опираясь на данные научных публикаций, автор выясняет, по каким принципам конструируют образовательные траектории и как выстроена этапность их реализации. Сравнение проведено для обеих систем профессиональной подготовки.

Результаты и обсуждение

Подготовка будущих педагогов-музыкантов в Российской Федерации опирается на фундамент классического музыкального образования. В учебные планы, разработанные в Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена и в Курском государственном университете, включены дисциплины по вокалу, инструментальному исполнительству, хоровому искусству, дирижированию, теоретическим основам музыкальной педагогики, психолого-педагогическому блоку и методике преподавания музыки (44.03.01 Педагогическое образование (Музыкальное образование): образовательная программа, 2020; 44.03.01 Педагогическое образование, направленность «Музыка»: учебный план, 2018). Освоение этих предметов не приурочено исключительно к завершающему этапу обучения; оно выстроено на постоянной основе через индивидуальные занятия, ансамблевую работу, моделирование уроков в школе, сценические выступления и педагогическую практику. Результатами сравнительного анализа установлено: в системе подготовки педагогов-музыкантов России акцентируется интеграция узкопрофессиональной индивидуальной выучки, опыта концертно-исполнительской деятельности и комплекса педагогических компетенций. Студенты, осваивающие эту специальность, готовятся к реализации функций преподавателя, музыканта-исполнителя и организатора культурно-массовых мероприятий (Лю, 2019; He, 2024; Zhang, 2025a; Zhang, 2025b).

Предлагаемая модель организации учебного процесса отличается не составом прикладных курсов, а обязательной верификацией компетенций через действия. Вокалист демонстрирует интонирование, дирижер выстраивает хоровые голоса, концертмейстер владеет навыком создания музыкального сопровождения в учебной работе, педагог применяет репетиционный опыт в преподавательской практике. Федеральные государственные образовательные стандарты Российской Федерации разграничивают теоретические дисциплины, блоки практической подготовки и процедуры итоговой аттестации, устанавливая строгие критерии оценки для практико-ориентированных модулей (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: Приказ № 121, 2018).

Позиция художественно-педагогической деятельности в структуре образовательной программы автономна. Она допускает процедуру оценивания. Профессиональные компетенции формируются поэтапно, в ходе регулярных заданий, а не сводятся к единственному итоговому выступлению, приуроченному к моменту завершения обучения.

В структуре образовательных программ бакалавриата по направлению «Музыковедение (педагогика)» в вузах КНР выделяют несколько блоков: общеобразовательный модуль, дисциплины базовой профессиональной подготовки, ключевые курсы профессионального цикла, педагогический блок, вариативную часть (дисциплины по выбору) и практическую подготовку. Учебный план Ляонинского педагогического университета включает гармонию, сольфеджио, полифонический анализ и композицию, историю музыки (китайской и зарубежной), фортепиано, вокал, хоровое искусство и дирижирование, методики преподавания, основы конструирования учебного процесса и другие дисциплины (Undergraduate talent training program for musicology (normal) major (2023 version), 2023). В Северо-Восточном педагогическом университете учебный процесс организован по трехуровневой схеме: профессиональное обучение, педагогическая подготовка и педагогическая практика; отдельно выделены фундаментальная практика, длительная педагогическая стажировка и этапы рефлексии результатов практической деятельности (Talent training program for musicology (normal) major, 2022). Китайская образовательная модель, судя по этим данным, содержит прикладные компоненты, но отличается повышенной детализацией и структурированностью в проработке системы знаний, набора педагогических компетенций и требований к итоговой квалификации выпускников.

Трудность – в стыковке разнородных учебных курсов. В работах по музыкально-педагогическому образованию в университетах КНР давно зафиксирована необходимость согласовать цели подготовки, программы и содержание с запросами общеобразовательной средней школы (Zhang, 2005). Анализ художественно-практической деятельности высвечивает: формирование знаний, навыков и личностных свойств должно идти в единой работе (Zhang, 2006). К числу последующих преобразований, призванных связать теорию, практику, методику и школьную работу, относят непрерывную педагогическую стажировку, блочно-модульную организацию прикладных курсов, усиление практической направленности дисциплин музыкального исполнительства и корректировку программ в ходе сертификации педагогических направлений (Liao, 2015; Feng, 2024). Понятие «теоретикоцентричность» отражает лишь инерционность учебных планов отдельных вузов и не характеризует ни официальные задачи реформирования, ни целостную картину музыкально-педагогического образования в Китае.

Таблица 1. Конкретные проявления различий в структуре учебных программ

Сравнительный параметр	Особенности учебных программ российских вузов	Особенности учебных программ китайских вузов
Цели подготовки	Формирование исполнительских, творческих и педагогических компетенций в ходе профессиональной практической деятельности	Поэтапное формирование дисциплинарных знаний, комплексных воспитательных компетенций и педагогических качеств
Организация учебных программ	Постоянное сочетание индивидуальных занятий,	Разделение на блоки общекультурных, теоретических,

	ансамблевых репетиций, методических дисциплин и проектной деятельности	исполнительских, педагогических и практических дисциплин
Формы организации практики	Практика как самостоятельный модуль, реализуемый на протяжении всего периода обучения	Совмещение ознакомительных посещений, стажировок и исполнительских тренировок, отдельные этапы практики сконцентрированы по времени
Приоритеты оценки	Вокальное и инструментальное исполнительство, организация репетиций, представление произведений, педагогическая деятельность на уроке	Параллельная оценка по письменным экзаменам, исполнительским зачетам, проектированию уроков и результатам педагогической стажировки

Сравнение совокупных показателей учебного времени, отведенного на изучение практических модулей в Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена и Шэньянской консерватории, представлено в таблице 2. В основу сопоставления легли статистические данные, извлеченные из учебных планов. Оно призвано показать расхождения в объемах практической работы.

Таблица 2. Сравнение суммарного количества часов практических дисциплин двух вузов (единица измерения: академический час)

Практический модуль	Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена	Шэньянская консерватория
Постоянные репетиции ансамблей и хоров	2106	286
Имитация мини-уроков и поэтапное обучение детей	832	198
Ознакомительные посещения детских образовательных учреждений и школ искусств	670	46
Репетиции концертных выступлений и отчетных концертов	1123	321

Сопоставление суммарных объемов академических часов показало: в Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена за распределенными формами практической деятельности (систематические репетиционные занятия, моделирование учебных ситуаций, выездные ознакомительные мероприятия и концертные выступления) закреплен существенно больший временной ресурс. В Шэньянской консерватории, напротив, преобладающая доля практических часов сконцентрирована в рамках интенсивной стажировки, реализуемой на последнем курсе. Фиксируется различие между этими образовательными учреждениями в суммарном количестве практических занятий и в принципах их временного распределения: в первом случае профессиональная деятельность внедряется в учебный процесс уже на начальном и промежуточном этапах, во втором – ключевая профессиональная подготовка осуществляется в период итоговой стажировки. Эти данные, представленные в таблице 2, выступают количественным обоснованием сформулированного заключения относительно двух подходов к организации практической подготовки – «непрерывной повседневной практики» и «интенсивной стажировки на завершающей стадии обучения».

Первое различие лежит в методологии целеполагания. Компетенции в российских образовательных программах раскрываются через жестко очерченные векторы профессиональной деятельности: инструментальное и вокальное исполнительство, управление репетиционным процессом,

проведение учебных занятий, инициирование творческих проектов (Wang, 2017; Han, 2018; Gao, 2019; Opinions on comprehensively strengthening and improving school aesthetic education in the new era, 2020; Wang, 2020; Zhang, 2021). Китайские программы, опираясь на принципы педагогической подготовки и регламент аккредитации специальностей, последовательно формулируют требования к морально-этическим качествам, педагогическому призванию, предметной эрудиции, методическому инструментарию, обеспечению всестороннего развития обучающихся и склонности к рефлексии (Gao, 2019; Zhang, 2021; Undergraduate talent training program for musicology (normal) major (2023 version), 2023, 2023; Talent training program for musicology (normal) major, 2022, 2022). Первый подход встраивает цели в практическую подготовку. Второй нацелен на выработку непротиворечивой системы критериев оценки выпускников и обоснование связи учебных дисциплин с заявленными задачами.

Второй аспект проблематики – специфика межпредметного взаимодействия. В российских образовательных программах по вокалу, инструментальному исполнительству, хоровому пению и дирижированию практические занятия, репетиционная работа и сценические выступления слиты в единый процесс, что закрепляет усвоенный материал многократным повторением в разных ситуациях. В вузах Китая спектр предметов шире, но освоение отдельной профессиональной способности разбито между блоками теоретических, исполнительских и методических дисциплин. Международные исследования фиксируют преобладание в учебных планах будущих преподавателей музыки акцента на разучивании репертуара и шлифовке исполнительских навыков. Выпускники, приступая к работе, острее нуждаются в умении планировать занятия, адаптироваться к школьной среде и формировать профессиональное самосознание (Haning, 2021; Ballantyne, 2004; Conway, 2002). Обширный перечень дисциплин сам по себе не гарантирует нужных компетенций. Решающий фактор – способность выстроить взаимосвязь курсов вокруг актуальных задач педагогической деятельности.

Третье различие – в темпоральной организации учебно-профессиональной деятельности. Федеральные образовательные стандарты РФ выделяют самостоятельные блоки, обеспечивая нужный объем практической подготовки; университеты организуют систематические занятия в формате репетиций, концертов, мастер-классов и педагогической практики на всем протяжении обучения (He, 2024; Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: Приказ № 121, 2018). В ряде китайских учебных планов пик практической работы приходится на завершающую стажировку. Методические решения – система непрерывной стажировки «три плюс три», четырехлетние практические модули и совместная подготовка вузов со средними школами – демонстрируют реформаторскую направленность на многоэтапную сквозную практику (Liao, 2015; Wang, 2017; Feng, 2024). Различие не в наличии или отсутствии практики, а в ее статусе: отдельный этап последнего курса или интегрированный в образовательный процесс постоянный элемент.

Критерии оценки приобретенных знаний и навыков выделены в самостоятельный предмет анализа. В отечественной образовательной практике оценивание строится на фиксации видимых результатов: демонстрации вокальных или инструментальных умений, управления репетиционным процессом, трактовки музыкальных сочинений и ведения занятий. Китайская система задействует несколько форм контроля: теоретические письменные испытания, академические концерты, проверку планов уроков, отзывы с педагогической практики и итоговые аттестационные работы. Введение сертификации для педагогических направлений сместило акцент с объема усвоенных сведений на уровень реализации учебных целей (Gao, 2019; Wang, 2020; Zhang, 2021). Практика аутентичного оценивания с портфолио доказывает: записи музыкальных номеров, видеоматериалы уроков, тексты самоанализа и поэтапные рецензии позволяют проследить прогресс в формировании профессиональных компетенций будущего учителя (Silveira, 2017). Главная цель реформы – не упразднение письменных экзаменов, а согласованность разных видов аттестации для достоверной оценки педагогических способностей.

Первое расхождение – в педагогических подходах. Становление будущих преподавателей музыки в России опирается на традиции академического музыкального обучения и практику индивидуальных занятий. Институт наставничества, хоровая работа и сценические выступления

связаны с музыкальным воспитанием в школах (Лю, 2019; He, 2024; Zhang, 2025a; Zhang, 2025b). В Китае при упорядочивании учебных дисциплин и стандартизации бакалаврской программы музыкально-педагогического профиля упор сделан на широкий набор предметов, структурирование теории и единые критерии итоговой подготовки выпускников. Эти две школы дали два разных подхода: «развитие навыков через практику» и «унифицированный стандарт обучения через комплекс учебных планов».

Различие в принципах формирования государственных образовательных стандартов – следующий фактор. Федеральные стандарты России устанавливают необходимый уровень подготовки будущих специалистов, общую архитектуру образовательных программ и перечень компетенций; вузы, однако, обладают свободой в определении конкретного перечня учебных предметов, ориентируясь на свою профильную направленность (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: Приказ № 121, 2018). В КНР содержание учебных планов складывается под воздействием нормативных актов по отдельным дисциплинам, задач реформирования системы педагогического образования, политических директив по эстетическому воспитанию, а также внутренних учебных расписаний университетов (Opinions on comprehensively strengthening and improving school aesthetic education in the new era, 2020; Undergraduate talent training program for musicology (normal) major (2023 version), 2023, 2023; Talent training program for musicology (normal) major, 2022, 2022). Введение процедуры сертификации педагогических специальностей укрепило связь между квалификационными характеристиками выпускников, задачами курсов, методикой преподавания и оценочными средствами (Gao, 2019). Вследствие этого в китайских учебных документах отчетливо прослеживается систематизация предметов по категориям и применение матриц, сопоставляющих образовательные цели с ожидаемыми результатами.

Третий фактор – расхождение в представлениях о профессиональном профиле преподавателя музыки. В отечественной парадигме этот специалист совмещает функции ведущего урока, концертирующего артиста и организатора творческих мероприятий (Лю, 2019). Целевые установки подготовки китайских кадров, помимо предметного обучения, охватывают всестороннее развитие учащихся, кураторство класса, проведение педагогических научных изысканий и внедрение цифровых инструментов. Международные исследования показывают: этап довузовской подготовки перестраивает профессиональное самосознание от «музыканта-учащегося» к «учителю музыки» только при ориентации на реальные задачи начинающих специалистов (Zhang, 2005; Zhang, 2006; Opinions on vigorously promoting the curriculum reform of teacher education, 2011). Сопоставлять две системы по шкале «эффективнее – слабее» некорректно без учета школьного устройства и круга служебных функций педагогов каждой страны.

Модификация образовательных программ не сводится к урезанию теории и расширению практикума по исполнительским дисциплинам. Перестраивать надо всю систему подготовки, чтобы она отвечала задачам, которые решает школьный учитель музыки. В качестве иллюстрации возьмем сквозной межпредметный проект «Организация урока хорового пения»: здесь гармония и музыкальный анализ служат для разбора произведений, вокал и хоровое дирижирование – для отработки показа, аккомпанирования и ведения репетиции. Курс педагогики музыки сосредоточен на возрастных особенностях учеников, составлении планов уроков и постановке голоса педагога. Модуль имитации уроков позволяет провести занятие и тут же оценить его результаты. Исследования в сфере музыкального образования с практическим уклоном подчеркивают контекстуальность и деятельностный характер учебных курсов (Han, 2018). Международные работы по анализу учебных планов показывают: интеграция музыкального материала, педагогических знаний и становления профессионального самосознания в едином процессе дает качественную подготовку к профессии (Conway, 2002).

Практическая реализация строится вокруг межпредметного проекта «Комплексное ведение урока хорового пения». В пятом семестре дисциплина «Анализ многоголосной музыки и композиция» отводит 8 академических часов на строение сочинений, их ладовые и гармонические характеристики, а также на поиск фрагментов, которые создают трудности для разучивания. Курс «Хоровое пение и дирижирование» выделяет 16 часов на отработку показа, разучивание партий и взаимодействие с

концертмейстером. Дисциплина «Методика школьного музыкального образования» резервирует 8 часов под возрастные и индивидуальные особенности учащихся, постановку задач занятия и разработку критериев оценивания. Предмет «Имитация уроков» использует 8 часов для двух пробных занятий, разбора видеозаписей и взаимного рецензирования студентов. Все четыре курса объединяет работа с одним музыкальным сочинением, общим заданием и единым портфолио итогов. Выстраивается последовательная цепочка: анализ сочинения – подготовка репетиционного процесса – проведение занятия – осмысление результатов и корректировка.

В структуре практической подготовки выделяются пять этапов: наблюдение, подражание, проведение занятий с педагогом, самостоятельное преподавание и осмысление опыта. Сначала студенты посещают занятия в школах и фиксируют наблюдения. В середине обучения они тренируются в сольном аккомпанементе, оттачивают педагогическую речь, участвуют в хоровых репетициях и воспроизводят фрагменты уроков. На старших курсах обучающиеся проводят полноценные занятия в реальной школе; итог – анализ их деятельности в формате кейс-стади или педагогического эксперимента. Исследования длительных стажировок, модульной структуры практик и взаимодействия вузов со школами указывают на необходимость четырехступенчатой многоуровневой практики с постоянным наставничеством (Liao, 2015). Такая организация придает обучению прикладной характер и снижает нагрузку на итоговую стажировку при слабой предшествующей подготовке.

План прохождения практики развернут на четырехлетний период. На первом курсе студенты осваивают дисциплину «Педагогическое наблюдение за музыкальными занятиями» (объем – 16 академических часов) и обязаны посетить не менее четырех уроков в общеобразовательной школе. Программа второго курса «Формирование базовых педагогических навыков и моделирование учебного процесса» (32 часа) включает отработку сольного аккомпанемента на фортепиано, профессиональной педагогической речи и последовательного ведения занятия по этапам. Третий курс – «Интегрированная педагогическая практика» (64 часа): здесь предусмотрена совместная работа наставников от вуза и школы, подготовка к урокам, выполнение функций ассистента и проведение не менее двух самостоятельных занятий. Четвертый курс завершается непрерывной педагогической стажировкой (не менее двенадцати недель) и изучением дисциплины «Анализ практической деятельности и педагогические изыскания» (16 часов).

Единственное условие для перехода на следующую ступень практической подготовки – предъявить портфолио с результатами завершенного этапа. Это требование предотвращает накопление практических заданий на выпускном курсе.

Функционал педагога музыки в школе шире, чем ведение уроков. Он руководит хоровыми коллективами и инструментальными ансамблями, организует общешкольные творческие события, разрабатывает цифровой образовательный контент. В профильную подготовку входят модули с практическими задачами: фортепианное сопровождение, управление хором, преподавание игры на инструментах, основы импровизации и сочинительства, региональные музыкальные традиции, создание электронных музыкальных ресурсов. Разрозненность программ преодолевается через проектную деятельность. Исследования начинающих преподавателей показывают: профессиональные исполнительские навыки становятся базой состоятельности только при соединении с умением выстраивать учебный процесс, налаживать коммуникацию и принимать обоснованные педагогические решения (Ballantyne, 2004). Принятая в России модель последовательного освоения вокальных дисциплин, инструментального исполнительства, хорового дирижирования и художественно-творческих проектов интерпретируется как образец построения обучения. Она нацелена на формирование универсальных компетенций при углубленной специализации (He, 2024).

Учебные планы построены на модели: основное направление подготовки, два факультативных курса и итоговый проект. Каждый студент выбирает один профильный предмет (академический вокал, фортепиано или иной музыкальный инструмент), затем осваивает два курса по 32 академических часа из перечня: «Руководство хоровыми коллективами и дирижерское мастерство», «Фортепианное сопровождение и пение под собственный аккомпанемент», «Освоение школьных музыкальных инструментов и основы импровизации», «Разработка электронных музыкальных пособий». В шестом

семестре проводится интегрированная практическая работа на базе школьных творческих конкурсов или кружков художественной направленности. Студенты сами подбирают музыкальный материал, разрабатывают почасовые планы репетиций, готовят дидактические пособия, координируют проведение мероприятий и оценивают результаты. Такая организация обучения сохраняет качество освоения основной специализации и развивает широкий спектр педагогических компетенций при выполнении актуальных профессиональных задач.

Экзамены остаются обязательными, к ним добавляется портфолио преподавателя музыки. В его состав входят разборы музыкальных сочинений, аудио- и видеозаписи вокального и инструментального исполнения, материалы по аккомпанементу и дирижерской практике, конспекты учебных занятий, видеоматериалы проведенных уроков, отзывы учащихся и рефлексивные отчеты. Оценивание ведется коллективно: представители университетского преподавательского состава, школьные кураторы и сокурсники. Эта процедура в одном задании проверяет и теоретическую подготовку, и прикладные навыки. Как показывают исследования в области аутентичного оценивания, портфолио подталкивает будущих учителей к систематической саморефлексии, соединяя разрозненные знания и практический опыт, накопленные при изучении разных дисциплин (Liao, 2015). Работы отечественных авторов по сертификации педагогических кадров и практико-ориентированному обучению подчеркивают необходимость постоянной модернизации оценочных процедур с учетом требований к выпускникам и профессиональных запросов образовательных учреждений (Zhang, 2021).

Модель прикладного оценивания построена на принципе: один комплект материалов, два выступления показательного типа, три инстанции, осуществляющие оценку. Она предусматривает:

1. Портфолио – это собрание личных достижений студента, которое ведется все четыре года и входит в оценочный комплекс первой частью.
2. Вторая часть – два демонстрационных мероприятия: семестровый концерт (проверка исполнительских навыков) и финальная защита педагогических разработок.
3. Третья часть – три группы экспертов: преподаватели вуза, кураторы из школ и сокурсники.

В структуре итогового оценивания курса установлены такие пропорции: 20% от общего объема отводится на проверку теоретической базы; 25% составляет оценка навыков вокального и инструментального исполнительства, работы с аккомпанементом и дирижированием; еще 20% выделено на разработку планов занятий и подготовку дидактических материалов; 25% приходится на проведение пробных и реальных уроков; 10% отведено для рефлексивных отчетов и отслеживания прогресса личных достижений. По каждому критерию разработаны шкалы с четкими наблюдаемыми индикаторами. Все проектные работы предусматривают как минимум один цикл доработки с последующей переоценкой. Такой контроль ориентирован на последовательное развитие профессиональных компетенций, а не на единовременную аттестацию.

Заключение

Различия в подготовке будущих педагогов-музыкантов между КНР и РФ не сводятся к оппозиции «теория – практика». Эти расхождения продиктованы разными подходами к построению системы компетенций, знаний и опыта, заложенными в учебные планы. Российская модель строится на поэтапной профессионализации, персональном наставничестве и крупных самостоятельных модулях практики. Китайская система держится на целостности курсов, фундаментальной теории и формализованных задачах воспитательного толка. В сфере практикума в КНР заметен сдвиг: концентрированная финальная стажировка уступает место континуальной практике, разнесенной на весь срок обучения. При модернизации музыкально-педагогического образования в Китае важно удержать объяснительный потенциал теоретических дисциплин, одновременно сократив разрыв между теорией, исполнительскими занятиями и реальной работой в школе.

Группировка учебных курсов выстраивается вокруг прикладных профессиональных ситуаций. Накопление опыта преподавателей обеспечивается ступенчатой практической подготовкой. Многоаспектная процедура оценивания проверяет уровень сформированных умений. Структура

образовательных планов перестает быть простым списком предметов, если будущий учитель музыки способен постигать и воспроизводить музыкальные произведения, а также организовывать деятельность учащихся – направленную на осмысление, эмоциональное восприятие музыки и выработку эстетических оценок. Это превращает планы в целостную траекторию профессионального роста педагога.

Список литературы

1. Курский государственный университет. 44.03.01 Педагогическое образование, направленность «Музыка»: учебный план. Курск, 2018
2. Лю Цюнь. Компетентностный подход к подготовке будущего учителя музыки в КНР и РФ (в аспекте кросс-культурного подхода) // Школа будущего. 2019. № 2. С. 46-55.
3. Приложение. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 года № 121 // base.garant.ru. 2018.
4. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. 44.03.01 Педагогическое образование (Музыкальное образование): образовательная программа. Санкт-Петербург, 2018.
5. Ballantyne J., Packer J. Effectiveness of preservice music teacher education programs: perceptions of early-career music teachers // Music Education Research. 2004. Vol. 6. № 3. pp. 299-312.
6. Conway C. Perceptions of beginning teachers, their mentors, and administrators regarding preservice music teacher preparation // Journal of Research in Music Education. 2002. Vol. 50. № 1. pp. 20-36.
7. Feng Jinghua. Implementation strategy of the training model of «famous teachers leading, linkage with rural schools» for music normal students // Journal of Anshan Normal University. 2024. Vol. 26. № 5. pp. 99-102.
8. Gao Jie. Thoughts on training music education talents in universities from the perspective of normal major certification // People's Music. 2019. № 7. pp. 54-56.
9. General Office of the CPC Central Committee, General Office of the State Council. Opinions on comprehensively strengthening and improving school aesthetic education in the new era // Main Office of the CPC Central Committee, the Office of the State Council of the People's Republic of China. 2020.
10. Han F. Reform of music skill courses from the perspective of practical philosophy // China University Teaching. 2018. № 12. pp. 66-69.
11. Haning M. Identity formation in music teacher education: the role of the curriculum // International Journal of Music Education. 2021. Vol. 39. № 1. pp. 39-49.
12. He Y., Ryakina O.R. Russian methods of teaching music as a means of training future music teachers in China // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2024. № 5. pp. 283-287.
13. Liao X. Research on the three-three whole-process educational practice model for musicology major in normal universities // Contemporary Education Forum. 2015. № 2. pp. 59-65.
14. Liaoning Normal University School of Music. Undergraduate talent training program for musicology (normal) major (2023 version) // en.innu.edu.cn. 2023.
15. Ministry of Education. Opinions on vigorously promoting the curriculum reform of teacher education // Ministry of Education of China. 2011.
16. General Office of the Ministry of Education of the People's Republic of China. Guidelines for Teaching Compulsory Courses in Undergraduate Musicology (Teacher Education). Programmes at Regular Higher Education Institutions: Appendix to Notice of 29 November 2006 // moe.gov.cn. 2006.
17. Northeast Normal University School of Music. Music Education (Teacher Training) Talent Development Program // nenu.edu.cn. without a year.
18. Silveira J.M., Beauregard J., Bull T. Development of the Processfolio: promoting preservice music teacher reflection through authentic assessment // Journal of Music Teacher Education. 2017. Vol. 27. № 1. pp. 11-23.

19. Wang Peixi, Zhang Wei. Research on the innovation of CSC module system for practical courses in normal students training // China University Teaching. 2017. № 8. pp. 59-63.
20. Wang Xiao. Thoughts on building a practical teaching system of music education from the perspective of teacher professional certification // Art Evaluation (Yishu Pingjian). 2020. № 18. pp. 70-72.
21. Zhang Chunxia, Ma Yuqing. The idea of the reform of music teaching for senior teachers // Journal of Shijiazhuang University. 2005. № 2. pp. 104-106, 124.
22. Zhang Chunxia, Yao Xiumei, Zhang Qi. Research on the implementation process of art practice courses // Journal of Shijiazhuang University. 2006. № 4. pp. 117-121.
23. Zhang H. The system of professional training of music teachers: the experience of Russia and China // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. № 3. pp. 111-115.
24. Zhang H. Comparative analysis of historical development and systemic characteristics of music teacher training in China and Russia // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. № 10. pp. 173-180.
25. Zhang Yifan, Song Wei, Geng Yixin. Research and Practice on the Teaching Reform of Ethnic Instrumental Music Courses under the threshold of professional certification // Journal of Shijiazhuang College. 2021. Vol. 23. № 5. pp. 156-160. DOI: 10.13573/j.cnki.sjzxyxb.2021.05.024

Differences in curriculum setting: analysis of music teacher training models with practice-oriented approach in Russia and theory-based approach in China

Shupan Wei
Specialist Expert
Belgorod State Institute of Arts and Culture
Belgorod, Russia
bechion@foxmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.08.2026
Accepted 21.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/u6032-7268-3233-h
EDN HSBQIN
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

Curriculum setting is a concrete reflection of talent training philosophies and professional requirements for teachers. Taking Chinese and Russian teacher education standards, training programs of representative universities and relevant journal researches as research materials, this paper adopts textual analysis and comparative research methods to investigate the music teacher training models of the two countries from four dimensions: training objectives, curriculum structure, practical organization and evaluation methods. The study finds that the Russian model attaches great importance to the continuous connection of vocal performance, instrumental performance, choral conducting, rehearsal organization and teaching practice, with professional competencies mainly cultivated through repeated practical operations. The Chinese Musicology (Normal University) major has formed a complete mutually supportive framework consisting of general education, music theory, professional skills, teacher education and practical teaching, where knowledge systems and comprehensive educational requirements are more prominent. The two models are not a simple opposition between «practice» and «theory», but differ in the organizational sequence of knowledge, skills and educational

practices. While maintaining systematic theoretical teaching, China's curriculum reform should strengthen the consistent connection of practical tasks among skill courses, teaching methodology courses and on-campus teaching practice in primary and secondary schools, and improve the progressive practical training chain and performance assessment mechanism.

Keywords

curriculum setting, music teacher training, Sino-Russian comparative study, practice-oriented approach, teacher education.

References

1. Kursk State University. 44.03.01 Pedagogical education, focus on «Music»: curriculum. Kursk, 2018.
2. Liu Qun. A competence-based approach to the training of future music teachers in China and the Russian Federation (in terms of a cross-cultural approach) // School of the Future. 2019. № 2. pp. 46-55.
3. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Federal State Educational standard of higher education – Bachelor's degree in the field of training 44.03.01 Pedagogical education: Order № 121 // garant.ru. 2018.
4. A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. 44.03.01 Pedagogical education (Music education): educational program. St. Petersburg, 2018.
5. Ballantyne J., Packer J. Effectiveness of preservice music teacher education programs: perceptions of early-career music teachers // Music Education Research. 2004. Vol. 6. № 3. pp. 299-312.
6. Conway C. Perceptions of beginning teachers, their mentors, and administrators regarding preservice music teacher preparation // Journal of Research in Music Education. 2002. Vol. 50. № 1. pp. 20-36.
7. Feng Jinghua. Implementation strategy of the training model of «famous teachers leading, linkage with rural schools» for music normal students // Journal of Anshan Normal University. 2024. Vol. 26. № 5. pp. 99-102.
8. Gao Jie. Thoughts on training music education talents in universities from the perspective of normal major certification // People's Music. 2019. № 7. pp. 54-56.
9. General Office of the CPC Central Committee, General Office of the State Council. Opinions on comprehensively strengthening and improving school aesthetic education in the new era // Main Office of the CPC Central Committee, the Office of the State Council of the People's Republic of China. 2020.
10. Han F. Reform of music skill courses from the perspective of practical philosophy // China University Teaching. 2018. № 12. pp. 66-69.
11. Haning M. Identity formation in music teacher education: the role of the curriculum // International Journal of Music Education. 2021. Vol. 39. № 1. pp. 39-49.
12. He Y., Ryakina O.R. Russian methods of teaching music as a means of training future music teachers in China // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2024. № 5. pp. 283-287.
13. Liao X. Research on the three-three whole-process educational practice model for musicology major in normal universities // Contemporary Education Forum. 2015. № 2. pp. 59-65.
14. Liaoning Normal University School of Music. Undergraduate talent training program for musicology (normal) major (2023 version) // en.innu.edu.cn. 2023.
15. Ministry of Education. Opinions on vigorously promoting the curriculum reform of teacher education // Ministry of Education of China. 2011.
16. General Office of the Ministry of Education of the People's Republic of China. Guidelines for Teaching Compulsory Courses in Undergraduate Musicology (Teacher Education). Programmes at Regular Higher Education Institutions: Appendix to Notice of 29 November 2006 // moe.gov.cn. 2006.
17. Northeast Normal University School of Music. Music Education (Teacher Training) Talent Development Program // nenu.edu.cn. without a year.

18. Silveira J.M., Beauregard J., Bull T. Development of the Processfolio: promoting preservice music teacher reflection through authentic assessment // Journal of Music Teacher Education. 2017. Vol. 27. № 1. pp. 11-23.

19. Wang Peixi, Zhang Wei. Research on the innovation of CSC module system for practical courses in normal students training // China University Teaching. 2017. № 8. pp. 59-63.

20. Wang Xiao. Thoughts on building a practical teaching system of music education from the perspective of teacher professional certification // Art Evaluation (Yishu Pingjian). 2020. № 18. pp. 70-72.

21. Zhang Chunxia, Ma Yuqing. The idea of the reform of music teaching for senior teachers // Journal of Shijiazhuang University. 2005. № 2. pp. 104-106, 124.

22. Zhang Chunxia, Yao Xiumei, Zhang Qi. Research on the implementation process of art practice courses // Journal of Shijiazhuang University. 2006. № 4. pp. 117-121.

23. Zhang H. The system of professional training of music teachers: the experience of Russia and China // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. № 3. pp. 111-115.

24. Zhang H. Comparative analysis of historical development and systemic characteristics of music teacher training in China and Russia // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. № 10. pp. 173-180.

25. Zhang Yifan, Song Wei, Geng Yixin. Research and Practice on the Teaching Reform of Ethnic Instrumental Music Courses under the threshold of professional certification // Journal of Shijiazhuang College. 2021. Vol. 23. № 5. pp. 156-160. DOI: 10.13573/j.cnki.sjzxyxb.2021.05.024

Методологические основания целостного музыкально-эстетического воспитания в процессе обучения игре на эрху в педагогических вузах Китая

Лу Тан
Специалист-эксперт
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия
Monikass13@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.08.2026
Принята 21.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/o4723-8776-0104-x
EDN HSXKMC
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

Подготовка учителя музыки в педагогическом вузе Китая соединяет две линии, которые в практике преподавания эрху нередко расходятся: техническое освоение инструмента и формирование эстетического отношения к национальной музыкальной традиции. Первая поддаётся операциональному описанию и контролю, вторая ему сопротивляется и часто выносится за пределы исполнительской подготовки. Цель работы состоит в определении методологических оснований, при которых обе линии соединяются в единый воспитательный процесс, а обучение игре на эрху приобретает целостный музыкально-эстетический характер. Применены понятийно-категориальный анализ, структурно-функциональное моделирование и сравнительно-сопоставительный метод, охватывающий подходы китайской и российской музыкальной педагогики. Целостность обеспечивается не суммированием технической и эстетической составляющих, а согласованием четырёх методологических подходов, аксиологического, этнокультурного, деятельностного и средового, на едином предметном материале инструмента. Предложена структурно-функциональная модель, в которой ценностно-мотивационный, культурно-идентификационный, исполнительско-технический и рефлексивно-творческий компоненты связаны отношениями взаимного опосредования. Эстетическое отношение к музыке формируется у будущего учителя не параллельно с техникой, а через саму технику, когда исполнительский приём осваивается как носитель интонационного смысла. Методическая задача педагогического вуза заключается в удержании ценностного плана внутри технической работы, а разведение этих планов по разным дисциплинам воспроизводит ту фрагментарность, которую целостное воспитание призвано преодолеть.

Ключевые слова

эрху, музыкально-эстетическое воспитание, целостность, педагогический вуз, методологические подходы, национальная музыкальная традиция, подготовка учителя музыки, аксиологический подход.

Введение

Эрху занимает в китайском музыкальном образовании особое положение. Инструмент народной традиции, вошедший в академическую систему подготовки, стал одним из опорных предметов исполнительских специальностей. В педагогическом вузе, где готовят не концертирующего исполнителя,

а будущего учителя музыки, обучение игре на эрху решает задачу двойного назначения. Студент осваивает инструмент технически и одновременно присваивает тот пласт эстетических представлений, который стоит за национальной музыкальной традицией и который ему предстоит передавать ученикам. Историко-педагогический разбор этого положения, представленный в работах Х. Чэня (Чэнь, 2023), фиксирует закрепление эрху в структуре профессиональной подготовки и его переход из бытовой среды в учебную аудиторию, где прежняя нераздельность игры и её смысла подвергается испытанию академическим членением.

Между двумя названными задачами существует напряжение, которое редко становится предметом отдельного рассмотрения. Техническая сторона освоения инструмента поддаётся пооперационному описанию и оценке: постановка руки, интонирование на безладовом грифе, владение приёмами вибрато и портаменто, регуляция давления смычка. Эстетическая сторона такому описанию сопротивляется. Формирование эстетического отношения к музыке в специализированной литературе излагается преимущественно на уровне общих положений; механизм его связи с конкретной исполнительской работой остаётся непрояснённым. Аксиологический ракурс проблемы разработан Р.С. Лаво и Ц. Чжан (Лаво, 2022), которые связывают музыкальное образование Китая с системой ценностей культуры и показывают, что ценностное содержание не выводится из техники автоматически. В прикладном плане расхождение технической и ценностной линий воспроизводится самой структурой учебного плана, где исполнительский класс и дисциплины эстетического цикла разведены по разным кафедрам и разным формам отчётности. И.В. Арановская и И. Гу (Арановская, 2022), рассматривая эстетическое воспитание в системе высшего музыкального образования Китая, отмечают, что эстетический результат подготовки зачастую подразумевается, но не проектируется.

Категория целостного музыкально-эстетического воспитания предполагает иное устройство процесса. Техническое и эстетическое здесь не складываются механически и не располагаются рядом как самостоятельные результаты; предполагается их внутренняя связь, при которой одно осуществляется через другое. Методологические основания такого построения на школьном материале очерчены И.А. Царик и Ин Чжэн (Царик, 2022), опирающимися на национальные традиции как на источник содержания эстетического воспитания. Перенос этой рамки на вузовскую подготовку исполнителя-эрхуиста, однако, требует отдельной проработки: у будущего учителя эстетическое отношение должно не только сложиться, но и приобрести форму, пригодную для передачи.

Цель работы состоит в определении методологических оснований, при которых обучение игре на эрху в педагогическом вузе приобретает целостный музыкально-эстетический характер. Научная новизна заключается в том, что целостность трактуется не как сумма технической и эстетической подготовки, а как согласование методологических подходов на едином предметном материале инструмента, и в построении структурно-функциональной модели, где компоненты воспитания связаны отношениями взаимного опосредования.

Материалы и методы исследования

В работе применены понятийно-категориальный анализ, структурно-функциональное моделирование и сравнительно-сопоставительный метод. Понятийно-категориальный анализ использован для разведения понятий музыкального обучения, эстетического воспитания и целостного музыкально-эстетического воспитания, которые в прикладных текстах нередко употребляются как взаимозаменяемые. Структурно-функциональное моделирование применено для построения авторской модели: выделения компонентов воспитательного процесса, определения их функций и, что существеннее, характера связей между ними. Сравнительно-сопоставительный метод обеспечил соотнесение методологических подходов, сложившихся в китайской и российской музыкальной педагогике.

Материалом послужили методологические подходы к музыкально-эстетическому воспитанию, представленные в китайской и российской традиции, и предметная специфика эрху как учебного инструмента. Подходы рассматривались не изолированно, а в проекции на конкретные задачи освоения инструмента: интонирование, звукоизвлечение, работу над репертуаром, ансамблевое музицирование.

Такая проекция задана характером предмета: методологическое основание проверяется тем, как оно работает на уровне отдельного исполнительского приёма; общих формулировок для этого недостаточно.

Логика построения модели двигалась от функции к структуре. Сначала определялось, какие функции целостное воспитание должно выполнять применительно к подготовке учителя музыки, затем эти функции соотносились с методологическими подходами, способными их обеспечить, и лишь после этого выделялись компоненты модели и устанавливались связи между ними. Такой порядок позволил избежать формального перечисления компонентов и удержать основной для целостного воспитания вопрос об их взаимной опосредованности.

Результаты и обсуждение

Разведение трёх понятий образует отправную точку анализа. Музыкальное обучение направлено на исполнительский навык и проверяется его наличием: чистотой строя, беглостью, точностью штриха. Эстетическое воспитание направлено на отношение к музыке и проверяется не навыком, а способностью различать и предпочитать, слышать разницу между исполнением содержательным и формально верным. Целостное музыкально-эстетическое воспитание не совпадает ни с первым, ни со вторым и не сводится к их соположению: оно предполагает, что навык вырабатывается сразу как эстетически осмысленный, а отношение складывается на материале собственной игры; отвлечённый разговор о музыке этого не обеспечивает. В прикладных программах эти три понятия нередко смешиваются, и обучение игре на эрху описывается как воспитание уже потому, что материалом служит национальная музыка. Такое отождествление скрывает проблему: национальный материал сам по себе не гарантирует, что студент присвоит стоящий за ним эстетический идеал, и учащийся может безупречно исполнять традиционный наигрыш, оставаясь к его смыслу безучастным.

Место эрху в системе подготовки задаёт исходную рамку рассуждения. Организационно-педагогические особенности освоения инструмента в китайском образовании прослежены Х. Чэнем (Чэнь, 2025), который связывает развитие музыкальной культуры студентов с самим процессом обучения на эрху; параллельному теоретическому курсу такая роль не отводится. В другой работе того же автора (Чэнь, 2024) показано, что историко-методическая линия обучения на эрху складывалась вокруг устной передачи, при которой техника и эстетический смысл наигрыша осваивались нераздельно, а ученик перенимал манеру у мастера в непосредственном показе. Этот исторический факт важен для постановки проблемы: разведение технического и эстетического не изначально присуще традиции, оно возникает при переносе инструмента в академическую систему с её дисциплинарным членением, письменной нотацией и покурсовой отчётностью.

Сравнение эрху с инструментами европейской академической традиции обнаруживает существенное различие в основаниях освоения. А.М. Петрова, Л.В. Александрова и В. Чжоу (Петрова, 2023), сопоставляя исполнительство на эрху и виолончели в системе китайского музыкального образования, фиксируют, что перенос методик струнно-смычковой школы на эрху продуктивен в технической части и уязвим в части эстетической. Категории европейской школы точно описывают постановку, штрих, распределение смычка, но не схватывают интонационную природу наигрыша, его связь с речевой и вокальной традицией, характерное скольжение высоты, которое в европейском строе прочитывалось бы как нечистота, а в традиции эрху составляет само выразительное содержание. Отсюда следует, что методологическое основание освоения эрху не может быть заимствованным целиком; оно требует опоры на культурную природу самого инструмента.

Эту опору обеспечивает этнокультурный подход. Я. Ван, Ж. У и Ж. Чжоу (Ван, 2024), разрабатывая этнокультурный подход в музыкальном воспитании студентов педагогических колледжей и вузов Китая, показывают, что удержание связи инструмента с породившей его средой противодействует превращению исполнительской подготовки в набор отвлечённых упражнений. Инструмент в их трактовке несёт культурную память, и работа с ним оказывается работой с традицией, затрагивающей не только моторный навык. Близкую позицию по отношению к традиционному инструментарию в целом занимает М. Ван. В одной работе (Ван, 2024а) на примере гучжэна раскрывается специфика освоения традиционных инструментов в педагогических вузах, где будущий

учитель должен не просто научиться играть, но и понять инструмент как явление культуры; в другой (Ван, 2024б) обосновывается педагогический потенциал традиционных китайских музыкальных инструментов как средства воспитания, а не только обучения. Проекция этих выводов на эрху прямая: инструмент несёт воспитательное содержание уже в силу своей культурной природы, и задача вуза не в том, чтобы добавить это содержание извне, а в том, чтобы не утратить его при академизации обучения.

Ценностный план воспитания раскрывается через категорию эстетического идеала. В.Г. Мозгот и К. Сунь (Мозгот, 2024), рассматривая отражение эстетического идеала в китайском музыкальном образовании, связывают воспитательный результат с присвоением обучающимся определённого образа прекрасного, укоренённого в национальной культуре; сумма освоенных произведений такого образа не создаёт. Возможности музыкального образования в решении задач эстетического воспитания в современном Китае очерчены Г. Ван (Ван, 2024), который относит эстетическое воспитание к числу приоритетов образовательной политики и трактует его как задачу, требующую специальных средств; сопутствующим эффектом обучения игре оно не становится. Воспитательный потенциал национальной музыки на уровне высшего образования проанализирован Юй Чэнем (Чэнь, 2023), показавшим, что этот потенциал реализуется в образовательном процессе лишь при целенаправленном проектировании. Творческое наследие как содержательный ресурс воспитания рассмотрено Ю. Лу (Лу, 2024) на материале, демонстрирующем связь конкретного репертуара с ценностными установками эпохи, что важно для отбора учебного материала эрхуиста: произведение вносит в подготовку не только технические задачи, но и определённый эстетический идеал.

Отдельного внимания заслуживает то, как эстетическое содержание передаётся в самой педагогической коммуникации. Т. Чжан (Чжан, 2021), обращаясь к обучению будущих учителей музыки выразительным жестам, показывает, что телесно-жестовый план исполнения несёт эстетическую информацию и подлежит специальному формированию; стихийно оно не складывается. Применительно к эрху это наблюдение особенно значимо: движение смычка и левой руки не только реализует техническую задачу, но и выражает интонационный смысл, а значит, входит в предмет эстетического воспитания. Совокупность приведённых позиций показывает, что каждый из подходов освещает отдельную сторону воспитательного процесса, но их разрозненное применение не даёт целостности. Целостность возникает при согласовании подходов, и первым шагом к такому согласованию служит соотнесение их функций (табл. 1).

Таблица 1. Методологические подходы и их функции в целостном музыкально-эстетическом воспитании средствами эрху

Подход	Ведущая функция в воспитательном процессе	Проекция на работу с эрху
Аксиологический	Введение исполнительской работы в план ценностей национальной традиции; превращение звука в носитель эстетического смысла	Отбор репертуара по критерию ценностной насыщенности; истолкование интонации наигрыша как выражения эстетического идеала
Этнокультурный	Удержание связи инструмента с породившей его культурной средой; противодействие отрыву техники от традиции	Освоение региональных исполнительских стилей, устной манеры передачи, жанровой природы наигрышей
Деятельностный	Формирование эстетического отношения через собственное исполнительское действие, а не через внешнее сообщение о нём	Постановка учебных задач, в которых технический приём осваивается как средство выразительности
Средовой	Создание образовательной среды, где ценностный план присутствует постоянно, а не эпизодически	Ансамблевое музицирование, концертно-просветительская практика, включение будущего учителя в трансляцию традиции

Источник: составлено автором.

Соотнесение функций показывает, что подходы не конкурируют, а покрывают разные стороны единого процесса. Аксиологический подход отвечает за то, ради чего осваивается инструмент, этнокультурный удерживает культурную природу материала, деятельностный определяет способ, каким эстетическое отношение возникает, средовой задаёт условия, при которых это отношение закрепляется. Разрозненное применение подходов приводит к характерному дефекту подготовки: техника формируется в исполнительском классе, ценностный комментарий выносится в лекционный курс, и студент не обнаруживает между ними связи. Возникает исполнитель, у которого есть навык и есть отдельные сведения о культуре, но нет эстетического отношения, соединяющего одно с другим. Целостность требует, чтобы функции подходов сходились на одном материале и в одной учебной ситуации.

Деятельностный подход в этой схеме занимает связующее положение, поскольку определяет способ, каким ценностное содержание переходит из внешнего плана во внутренний. Эстетическое отношение не передаётся сообщением и не возникает от знакомства с культурным контекстом само по себе; оно вырабатывается в собственном исполнительском действии студента. Постановка учебной задачи здесь становится решающим методическим приёмом. Задача, сформулированная как техническая («добиться ровного вибрато», «выстроить позицию»), оставляет ценностный план за пределами действия. Задача, сформулированная как выразительная («передать характер оклика», «выстроить скольжение как речевую интонацию»), включает ценностный план в само действие, и техническое средство осваивается внутри художественной цели. Разница в формулировке не косметическая: она определяет, будет ли деятельность студента воспроизводить расщепление технического и эстетического или преодолевать его. Средовой подход закрепляет достигнутое, помещая исполнительское действие в контекст, где эстетический критерий действует постоянно, проявляясь не только в момент проверки.

Согласование подходов на общем предметном материале позволяет перейти от перечня функций к структуре воспитательного процесса. Компоненты этой структуры выделяются не по предметным областям и не по учебным дисциплинам, а по тому, какое отношение будущего учителя к музыке они формируют. Такое основание членения удерживает воспитательную логику вместо обучающей: единицей анализа становится сторона личностного отношения, которую подготовка должна выработать; раздел учебной программы такой единицей не служит (табл. 2).

Таблица 2. Компоненты структурно-функциональной модели целостного музыкально-эстетического воспитания

Компонент	Содержание	Опосредующий подход
Ценностно-мотивационный	Отношение будущего учителя к национальной музыкальной традиции как к личностно значимой; готовность транслировать её ученикам	Аксиологический
Культурно-идентификационный	Соотнесение исполняемой музыки с культурно-историческим контекстом; понимание эрху как знака национальной идентичности	Этнокультурный
Исполнительско-технический	Владение приёмами звукоизвлечения, интонирования, артикуляции как средствами выразительности, а не как самоцелью	Деятельностный
Рефлексивно-творческий	Способность оценивать собственное исполнение по эстетическому критерию и переносить этот критерий в будущую педагогическую работу	Средовой

Источник: составлено автором.

Ключевое свойство предложенной модели заключено не в перечне компонентов, а в характере связей между ними. Компоненты связаны отношениями взаимного опосредования, при которых ни один не достигается изолированно. Ценностно-мотивационный компонент не формируется отдельной беседой об эстетическом идеале, если сама исполнительская работа этому идеалу не подчинена; исполнительско-технический компонент, освоенный вне ценностного плана, даёт техничного, но эстетически нейтрального исполнителя, неспособного передать ученику смысл наигрыша. Культурно-идентификационный компонент, оторванный от звучащего материала, вырождается в набор историко-культурных сведений, а рефлексивно-творческий без опоры на собственное исполнение остаётся отвлечённым рассуждением о прекрасном. Именно взаимное опосредование отличает целостную модель от аддитивной, в которой компоненты просто суммируются и потому легко распадаются.

Наиболее показательна связь исполнительско-технического и ценностно-мотивационного компонентов, поэтому она заслуживает развёрнутого разбора. Освоение приёма на эрху всегда есть освоение средства выразительности, даже когда это не осознаётся. Интонирование на безладовом грифе не сводится к попаданию в высоту: сама подвижность высоты, микроальтерации, скольжения составляют интонационную характеристику наигрыша, его эмоциональное содержание. Вибрато и портаменто передают певческую, речевую природу традиции, приближая звучание инструмента к человеческому голосу. Штрих и точка контакта смычка задают тембровую окраску, по которой опознаётся жанр и региональная манера. Когда студент отрабатывает эти приёмы как чисто моторные задачи, эстетическое содержание не исчезает из материала, оно лишь остаётся неприсвоенным, а инструмент звучит верно по высоте и пусто по смыслу. Соотнесение двух планов освоения делает неявную эстетическую нагрузку техники предметом целенаправленной работы (табл. 3).

Таблица 3. Соотнесение технико-исполнительской и ценностно-эстетической линий освоения эрху

Элемент освоения	Технико-исполнительский план	Ценностно-эстетический план
Интонирование на безладовом грифе	Точность высоты, чистота строя, управление позицией левой руки	Интонация как носитель эмоционального содержания наигрыша, подвижность высоты как выразительное средство
Вибрато и портаменто	Регуляция частоты и амплитуды колебаний, плавность перехода между тонами	Передача певческой и речевой природы традиции, «говорящего» характера звучания
Работа над репертуаром	Освоение технически усложняющегося материала	Присвоение эстетического идеала, стоящего за конкретным произведением
Тембр и штрих	Контроль давления и скорости смычка, точки контакта	Соотнесение звучания с образцами устной исполнительской традиции, тембровая характеристика жанра

Источник: составлено автором.

Соотнесение планов обнаруживает механизм, на котором держится целостность. Эстетическое отношение к музыке формируется у будущего учителя не рядом с техникой и не после неё, а внутри самой технической работы, при условии, что исполнительский приём осваивается как носитель интонационного смысла. Педагог, ставящий перед студентом выразительную задачу и лишь через неё выходящий на технический приём, работает на целостность; педагог, отрабатывающий приём как самоцель и откладывающий разговор о смысле на потом, воспроизводит расщепление. Различие лежит не в наборе упражнений, а в способе постановки учебной задачи. Один и тот же этюд на портаменто может служить чисто моторной тренировкой, а может быть освоен как работа над «говорящим» скольжением, передающим интонацию плача или оклика; техническое наполнение задания при этом совпадает, а воспитательный результат расходится.

Культурно-идентификационный и рефлексивно-творческий компоненты в подготовке учителя, чья задача шире исполнительской, приобретают самостоятельный вес. Будущему учителю недостаточно испытывать эстетическое переживание; он должен понимать его культурный источник и уметь довести его до ученика. Культурно-идентификационный компонент отвечает за понимание того, почему наигрыш звучит именно так, как связаны его интонационный строй и региональная традиция, какое место инструмент занимает в национальной культуре. Рефлексивно-творческий компонент отвечает за способность оценить собственное исполнение по эстетическому критерию и перенести этот критерий в будущую педагогическую деятельность, то есть научить слышать различие между технически исправным и эстетически содержательным исполнением. Оба компонента формируются преимущественно средовыми средствами: ансамблевым музицированием, где студент слышит инструмент в жанровом контексте, концертно-просветительской практикой, где он выступает уже как транслятор традиции, ситуациями наставничества, в которых будущий учитель впервые объясняет смысл наигрыша другому.

Распределение педагогических средств между компонентами модели неоднозначно: одно средство нередко обслуживает несколько компонентов, а один компонент обеспечивается несколькими средствами. Проблемно-ценностный анализ репертуара и беседа об эстетическом идеале работают прежде всего на ценностно-мотивационный компонент, но лишь тогда, когда опираются на реальную исполнительскую работу студента над этим репертуаром и не превращаются в отвлечённую лекцию безотносительно к тому, что звучит в классе. Изучение региональных стилей и историко-культурный комментарий к наигрышам питают культурно-идентификационный компонент, постановка выразительных исполнительских задач развивает исполнительско-технический, а самоанализ исполнения и концертно-просветительская практика формируют рефлексивно-творческий. Концертное выступление даёт этот результат при условии, что студент готовит не только техническое исполнение, но и объяснение культурного смысла произведения для слушателя, соединяя игру и её истолкование в одном действии. Средство само по себе не гарантирует воспитательного результата; результат обеспечивается тем, что оно встроено в согласованную структуру и удерживает связь с ценностным планом.

Из построенной модели вытекает практический вывод о том, где именно возникает разрушение целостности. Оно возникает не от нехватки средств и не от слабости технической подготовки, а от организационного разведения планов: когда исполнительская работа отнесена к одной дисциплине и одной кафедре, а эстетический и культурно-исторический комментарий к другой, и между ними нет содержательного моста. Каждая дисциплина при этом может быть выстроена корректно, но их сумма не даёт целостного воспитания, поскольку студент не переживает связи технического и ценностного в одном учебном действии. Показательно, что увеличение числа культурологических курсов такую целостность не восстанавливает: добавленные сведения остаются во внешнем по отношению к исполнительскому классу пространстве. Преодоление разрыва не требует новых дисциплин; оно требует иной постановки учебной задачи внутри уже существующих, при которой ценностный план не выносится за пределы технической работы, а удерживается внутри неё.

Предложенная модель обнаруживает и различие между подготовкой исполнителя и подготовкой учителя, которое в прикладных описаниях часто стирается. Для концертирующего исполнителя достаточно, чтобы эстетическое отношение сложилось и реализовалось в собственной игре. Для учителя оно должно приобрести передаваемую форму, стать не только переживанием, но и предметом, которым можно управлять в работе с учеником, и объектом, о котором можно говорить. Именно поэтому в вузовской модели рефлексивно-творческий и культурно-идентификационный компоненты не сводимы к исполнительскому мастерству и требуют отдельного средового обеспечения; без него выпускник воспроизведёт в собственной практике ту же расщеплённость, в которой был подготовлен сам.

Ансамблевое музицирование заслуживает отдельного разбора как средство, работающее сразу на несколько компонентов. В ансамбле эрху звучит не изолированно, а в жанровом и тембровом окружении, и студент слышит собственную партию как часть целого, что удерживает исполнительскую задачу в плане смысла и не сводит её к изолированному приёму. Совместная игра требует согласования

интонации, темпа, характера штриха, и это согласование ведётся не по счёту, а по слуховому эталону традиции, который в ансамбле осваивается практически. Тем самым ансамбль обеспечивает деятельностное присвоение эстетического критерия: студент не получает его в виде формулировки, а вырабатывает в совместном действии. Для будущего учителя такой опыт вдвойне ценен, поскольку управление ансамблем в дальнейшем войдёт в его собственную профессиональную работу.

Отдельного внимания требует вопрос об оценивании целостного результата. Технический план подготовки оценивается сравнительно легко: строй, беглость, точность приёма наблюдаемы и измеримы. Эстетический результат прямому измерению не поддаётся, и попытка оценить его теми же средствами возвращает подготовку к техническому плану, отбрасывая целостность. Рефлексивно-творческий компонент даёт выход из этого затруднения: показателем становится не само переживание, а способность студента обосновать исполнительское решение эстетически, объяснить, почему в данном месте наигрыша уместно то или иное скольжение или вибрато. Такое обоснование наблюдаемо и обсуждаемо, оно связывает внутреннее отношение с внешним действием и потому пригодно для педагогического контроля. Оценивается, таким образом, не наличие вкуса как такового, а умение сделать вкус доводом, что для подготовки учителя и составляет искомый результат.

Устная преемственность, вытесненная письменной нотацией при академизации, частично восстанавливается внутри вузовской подготовки через фигуру преподавателя-мастера. Показ манеры, характерного скольжения, тембровой окраски передаёт то, что нотный текст фиксирует лишь приблизительно, и удерживает связь обучения с живой традицией. Эта форма передачи не противоречит академической системе, а дополняет её: нотный текст задаёт структуру, показ мастера наполняет её интонационным смыслом. В модели целостного воспитания преподаватель выступает не только носителем техники, но и носителем эстетического эталона, и от того, соединяет ли он в собственном показе оба плана, зависит, будет ли студент осваивать приём как смысл или как движение.

Заключение

Обучение игре на эрху в педагогическом вузе приобретает целостный музыкально-эстетический характер тогда, когда техническое и эстетическое соединены не сложением, а взаимным опосредованием на едином предметном материале инструмента. Согласование аксиологического, этнокультурного, деятельностного и средового подходов даёт не четыре параллельных результата, а один воспитательный процесс, в котором каждый подход обеспечивает свою функцию, не отделяясь от остальных.

Центральный результат касается механизма формирования эстетического отношения. Оно возникает у будущего учителя через саму технику, а не рядом с ней: исполнительский приём, освоенный как носитель интонационного смысла, становится способом присвоения эстетического идеала традиции. Постановка учебной задачи, идущей от выразительного результата к техническому средству, работает на целостность; обратный порядок, при котором приём отрабатывается как самоцель, а смысл откладывается, воспроизводит расщепление, которое целостное воспитание призвано преодолеть. Тем узлом, в котором решается, станет ли обучение игре на эрху воспитанием или останется выработкой навыка, оказывается способ формулирования учебного задания.

Для подготовки учителя, чья задача шире собственного исполнения, решающее значение приобретает передаваемость эстетического отношения. Культурно-идентификационный и рефлексивно-творческий компоненты обеспечивают не только личное переживание прекрасного, но и способность довести его культурный источник до ученика, что выводит эти компоненты за пределы исполнительского мастерства и связывает их со средовыми формами подготовки.

Разрушение целостности имеет организационную, а не содержательную природу. Оно порождается разведением исполнительской работы и ценностно-культурного комментария по разным дисциплинам и кафедрам, при котором каждая часть выстроена корректно, но их сумма не даёт целостного воспитания. Устранение разрыва не требует введения новых курсов; оно достигается иной постановкой учебной задачи внутри существующих, удерживающей ценностный план внутри технической работы.

Предложенная структурно-функциональная модель описывает целостное музыкально-эстетическое воспитание как систему из четырёх взаимно опосредованных компонентов, каждый из которых соотнесён с определённым методологическим подходом и обеспечен конкретными педагогическими средствами. Методологическим основанием целостности выступает не отдельный подход, а их согласование на предметном материале эрху.

Список литературы

1. Арановская И. В., Гу Ифань. Эстетическое воспитание студентов в системе высшего музыкального образования Китая // KANT. 2022. № 4 (45). С. 180-186. 45.31
2. Ван Годун. Возможности музыкального образования в решении задач эстетического воспитания в современном Китае // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 5-2 (92). С. 62-65.
3. Ван М. Освоение традиционных музыкальных инструментов в педагогических вузах Китая (на примере гучжэна) // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2024а. № 5. С. 219-224.
4. Ван М. К вопросу о сущности педагогического потенциала традиционных китайских музыкальных инструментов // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2024б. № 6. С. 316-321.
5. Ван Яньсун, У Жунхэ, Чжоу Жуйхэн. Этнокультурный подход в музыкальном воспитании студентов педагогических колледжей и вузов Китая // Антропологическая дидактика и воспитание. 2024. Т. 7. № 2. С. 95-105.
6. Лаво Р.С., Чжан Ц. Аксиологические основания музыкального образования в Китае // Культура и цивилизация. 2022. Т. 12. № 2-1. С. 128-137.
7. Лу Ю. Творческое наследие Не: эра в музыкальном образовании Китая // Антропологическая дидактика и воспитание. 2024. Т. 7. № 3. С. 76-87.
8. Мозгот В.Г., Сунь К. Отражение эстетического идеала в китайском музыкальном образовании // Искусство и образование. 2024. № 1 (147). С. 173-178.
9. Петрова А.М., Александрова Л.В., Чжоу В. Исполнительство на эрху и виолончели в системе китайского музыкального образования // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. 2023. № 3(70). С. 40-47.
10. Царик И.А., Чжэн Ин. Методологические основания развития эстетического воспитания учащихся на основе национальных традиций в современной школе Китая // Веснік адукацыі. 2022. № 11. С. С. 47-53.
11. Чжан Т. Обучение учителей музыки в педагогических вузах Китая выразительным жестам // Искусство и образование. 2021. № 4 (132). С. 210-218.
12. Чэнь Х. Эрху в китайской культуре: историко-педагогические аспекты // Педагогический научный журнал. 2023. Т. 6. № 6. С. 162-165.
13. Чэнь Хуасин. Историко-методические аспекты обучения на эрху в Китае // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2024. № 4. С. 314-318.
14. Чэнь Х. Организационно-педагогические особенности развития музыкальной культуры студентов китайского колледжа в процессе обучения на эрху // Педагогический научный журнал. 2025. Т. 8. № 4. С. 249-253.
15. Чэнь Юй. Реализация воспитательного потенциала национальной музыки Китая в образовательном процессе на уровне высшего образования // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. 2023. № 23-2. С. 344-350.

Methodological foundations of holistic music-aesthetic education in the process of teaching the erhu at pedagogical universities of China

Lu Tan
Specialist Expert
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
Monikass13@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.08.2026
Accepted 21.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/o4723-8776-0104-x
EDN HSXKMC
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

Music teacher training at a pedagogical university in China brings together two lines that, in the practice of teaching the erhu, frequently diverge: the technical mastery of the instrument and the formation of an aesthetic attitude toward the national musical tradition. The first lends itself to operational description and assessment, whereas the second resists it and is often placed outside performance training. The aim of the work is to identify the methodological foundations under which both lines merge into a single educational process, so that learning to play the erhu acquires a holistic music-aesthetic character. Conceptual-categorial analysis, structural-functional modelling and a comparative method encompassing approaches of Chinese and Russian music pedagogy were applied. Holism is achieved not by summing the technical and aesthetic components but by coordinating four methodological approaches, the axiological, ethnocultural, activity-based and environmental, on the common subject material of the instrument. A structural-functional model is proposed in which the value-motivational, cultural-identificational, performative-technical and reflexive-creative components are linked by relations of mutual mediation. An aesthetic attitude toward music is formed in the future teacher not in parallel with technique but through technique itself, when a performance device is mastered as a carrier of intonational meaning. The methodological task of a pedagogical university consists in retaining the value plane within technical work, while separating these planes across different disciplines reproduces the very fragmentation that holistic education is meant to overcome.

Keywords

erhu, music-aesthetic education, holism, pedagogical university, methodological approaches, national musical tradition, music teacher training, axiological approach.

References

1. Aranovskaya I.V., Gu I. Aesthetic education of students in the system of higher music education of China // Kant. 2022. № 4 (45). pp. 180-186.
2. Wang G. The possibilities of music education in solving the tasks of aesthetic education in contemporary China // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2024. № 5-2 (92). pp. 62-65.
3. Wang M. Mastering traditional musical instruments at pedagogical universities of China (on the example of the guzheng) // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2024a. № 5. pp. 219-224.

4. Wang M. On the essence of the pedagogical potential of traditional Chinese musical instruments // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2024b. № 6. pp. 316-321.
5. Wang Ya., Wu Zh., Zhou Zh. The ethnocultural approach in the musical education of students of pedagogical colleges and universities of China // Anthropological Didactics and Upbringing. 2024. Vol. 7. № 2. pp. 95-105.
6. Lavo R.S., Zhang Ts. Axiological foundations of music education in China // Culture and Civilization. 2022. Vol. 12. № 2-1. pp. 128-137.
7. Lu Yu. The creative legacy of Nie Er in the music education of China // Anthropological Didactics and Upbringing. 2024. Vol. 7. № 3. pp. 76-87.
8. Mozgot V.G., Sun K. The reflection of the aesthetic ideal in Chinese music education // Art and Education. 2024. № 1 (147). pp. 173-178.
9. Petrova A.M., Aleksandrova L.V., Zhou W. Erhu and cello performance in the system of Chinese music education // Actual Problems of Higher Music Education. 2023. № 3 (70). pp. 40-47.
10. Tsarik I.A., Zheng Ying. Methodological foundations of the development of students' aesthetic education on the basis of national traditions in the contemporary school of China // Bulletin of Education. 2022. № 11. pp. 47-53.
11. Zhang T. Teaching expressive gestures to music teachers at pedagogical universities of China // Art and Education. 2021. № 4 (132). pp. 210-218.
12. Chen H. The erhu in Chinese culture: historical and pedagogical aspects // Pedagogical Scientific Journal. 2023. Vol. 6. № 6. pp. 162-165.
13. Chen H. Historical and methodological aspects of teaching the erhu in China // International Centre of Art and Education Bulletin. 2024. № 4. pp. 314-318.
14. Chen H. Organizational and pedagogical features of the development of musical culture of Chinese college students in the process of learning the erhu // Pedagogical Scientific Journal. 2025. Vol. 8. № 4. pp. 249-253.
15. Chen Yu. Realization of the educational potential of the national music of China in the educational process at the level of higher education // Scientific Works of the Republican Institute of Higher School. Historical and Psychological-Pedagogical Sciences. 2023. № 23-2. pp. 344-350.

Педагогические условия преодоления проблем начального обучения игре на аккордеоне в Китае: результаты квазиэкспериментального исследования

Чжици Ван
Специалист-эксперт
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия
1608092250@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Сергей Николаевич Байдалинов
Кандидат педагогических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия
sn.bajdalinov@mpgu.su
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.08.2026
Принята 15.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 372.878
DOI 10.25726/a8763-5790-7154-y
EDN GEUFQV
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Цель исследования – обосновать и апробировать педагогические условия, способствующие преодолению проблем начального обучения игре на аккордеоне в системе музыкального образования Китая. В статье систематизированы кадрово-методические, содержательно-репертуарные, организационно-материальные и мотивационно-регулятивные барьеры начального этапа, а также представлена интегративно-компенсаторная модель, объединяющая последовательное техническое ядро, культурно и возрастно адаптированный репертуар и цикл краткой цифровой педагогической обратной связи. Квазиэксперимент проведен на базе Юэянской экспериментальной начальной школы с участием 60 учащихся 3-4 классов, распределенных на экспериментальную и контрольную группы по 30 человек. Научная новизна исследования представлена разработкой модели, отвечающей международным стандартам, распространяющимся на национально-культурное содержание и методическое сопровождение. При этом уточняются диагностические критерии ее использования в неоднородных группах младших школьников. Определено, что по итогу учебного семестра средний прирост по 7 критериям составил 3,6 балла в экспериментальной группе и 2,2 балла в контрольной. Максимально изменилась точность нотного текста, регулярность самостоятельной практики, координация рук и учебная мотивация. Соответственно, модель показала функциональность при сохранении важности очного урока и применении цифровых инструментов для адресной коррекции домашней работы.

Ключевые слова

начальное аккордеонное обучение, младшие школьники, педагогические условия, интегративно-компенсаторная модель, цифровая обратная связь.

Введение

Восточная культура, приближаясь к мировым стандартам в областях науки, искусства и образования, продолжает сохранять свою удивительную самобытность. Из всех стран востока, наибольшее «сопротивление» прямому европейскому влиянию долгое время оказывал Китай – первые музыкальные учебные заведения европейского типа появились в стране только в начале XX века. Но, не смотря на столь короткий путь становления и развития, на сегодняшний день система китайского музыкального образования является одним из авторитетов мировой педагогики. Родители хотят, чтобы их дети занимались музыкой, профессия музыканта является в стране одной из самых престижных и высокооплачиваемых. Успехи современных китайских педагогов и музыкантов обусловлены рядом факторов.

Прежде всего, развитие музыкального образования всецело поддерживается государством. Сегодня правительство КНР уделяет особое внимание этой отрасли педагогики, осознавая незаменимость музыки в воспитательном процессе. Практически в каждой провинции Китайской Республики существуют свои органы управления художественным образованием (как специальным, так и общеэстетическим, в рамках программы общеобразовательных школ).

В 80-е годы в школах была принята модель обучения, рассчитанная на 12 классов, а в консерваториях и институтах музыки создана международная система «бакалавриат – магистратура – докторантура».

Современная по форме, по содержанию система музыкального образования всё же является плодом традиций музыкального воспитания. В образовательном процессе, как и столетия назад, ключевой фигурой является педагог, что также официально подчёркивается правительством. Бывший премьер Госсовета КНР Вэнь Дзябао на праздновании Дня Учителя 2009 года отметил: «Для плана развития страны самое главное – образование, а в образовании самым главным является учитель» (Вэнь Цзябао, 2009).

«Кодекс», определяющий отношения педагога и ученика, сформировался в Китае ещё со времён Конфуция (примерно V-IV вв. до н. э.). Одной из основ конфуцианской идеологии является безоговорочное почитание старшего, авторитет мнения педагога и доскональное выполнение его заданий. Это накладывает особую степень ответственности на учителя, который обязан быть образцовым примером для своих учеников.

Противоречие, лежащее в основе данного исследования, очевидно: требования к качеству начального аккордеонного обучения растут, а целостного механизма, который одновременно выстраивал бы техническую последовательность, обеспечивал культурную доступность материала и поддерживал самостоятельную практику ученика, до сих пор нет. Именно это несоответствие и делает тему актуальной.

Цель работы в определении педагогических условий, позволяющих преодолевать трудности в начальном обучении игре на аккордеоне в Китае. Важно установить эффективность интегративно-компенсаторной модели в контексте апробации в начальной школе.

Для этого решается ряд задач:

– описать проблемы начального аккордеонного обучения кадрово-методического, содержательного, организационного и мотивационно-регулятивного характера;

– создать структуру интегративно-компенсаторной модели, формирующей исполнительские навыки, учитывающий культурно адаптированный репертуар и предусматривающий педагогическое сопровождение;

– выбрать диагностические показатели и принципы оценки динамики участников экспериментальной и контрольной групп;

– сравнить результаты групп и выделить особенности использования модели.

Теоретическая база представлена исследованиями педагогов-баянистов о развитии исполнительских навыков, слуховом контроле, работе с нотным текстом и связи технического и художественного аспектов (Липс, 2011; Шахов, 2004; Имханицкий, 1997; Семёнов, 2003).

Вопрос о начальном обучении аккордеонистов и развитии их внимания (Васильева, 2007; Тишечкина, 2008; Блок, 2021) слабо раскрыт в методических разработках. Для изучения китайского контекста проанализированы труды, посвященные особенностям аккордеонного и общего музыкального образования в Китае, переносу международного опыта на национально-культурную среду (Чжао, 2021; Wei, 2023; Guo, 2020; Li, 2022; Law, 2009).

Методология представлена двумя уровнями. Теоретический уровень предполагает применение анализа, синтеза, классификации и сравнения научно-методических источников. К эмпирическому уровню относится педагогическое наблюдение, квазиэксперимент, экспертно-педагогическая оценка исполнения, разбор учебных видеозаписей, анкетирование и изучение дневников самостоятельной деятельности. Примечательно, что последний инструмент эффективен исключительно при достаточной дисциплине учащихся.

Для обработки данных сравнивались средние показатели, анализировалась их динамика.

Практическая значимость исследования обусловлена доступностью использования модели на базе общеобразовательных школах, детских школ искусств, частных студий и учреждений дополнительного образования. Диагностическая карта, логика постановки целей, принципы подбора репертуара и алгоритм сбора обратной связи не предполагают изменения расписания и применения цифровых инструментов, оставаясь актуальными для преподавателей.

Научная новизна исследования представлена тремя факторами. Во-первых, проблемы начального аккордеонного образования описаны в виде сложной системы из кадровых, методических, организационных и мотивационно-регулятивных барьеров. Во-вторых, модель объединяет технический аспект, соответствующий международным стандартам, национально-культурный репертуарный модуль и цифровой цикл педагогической обратной связи. В-третьих, конкретизируются диагностические критерии и пределы применения модели в неоднородных группах.

Материалы и методы исследования

Квазиэкспериментальный дизайн исследования был реализован непосредственно на базе Юэянской экспериментальной начальной школы – в естественных условиях учебного процесса. Учащихся не распределяли случайным образом: они оставались в своих привычных классах, с прежним педагогом и сложившимся расписанием. Это, надо сказать, позволило сохранить реальный контекст обучения, включая различия в семейной поддержке, хотя при интерпретации полученных данных такой подход требовал дополнительной осторожности.

Участниками исследования стали 60 учеников 3-4 классов, их поровну распределили в группы. В экспериментальную группу вошло 14 третьеклассников и 16 четвероклассников, в контрольную – 12 и 18.

Стартовые позиции у групп отличались, ведь в экспериментальной группе у 25 детей отсутствовал опыт занятий, лишь 5 человек окончили семестр, а в контрольной группе 20 детей не имели опыта занятий, 10 человек окончили семестр. Данная особенность учитывалась во время анализа динамики групп.

Один и тот же преподаватель еженедельно проводил по одному очному уроку одинаковой продолжительности в каждой группе. Выбор репертуара и учебных фрагментов ориентировался на сопоставимую сложность материала. Сравнивался объём произведений, ритмические задачи, координационная нагрузка, требования к чтению нот и освоению начальных приёмов меховедения. Разница в группах касалась организации учебного материала и самостоятельной практики. Количество времени, проведенного в классе, и сложность изучаемого репертуара были одинаковыми. Диагностический комплекс включал несколько методов: педагогическое наблюдение, экспертно-педагогическую оценку исполнения, анализ учебных видеозаписей, анкетирование по учебной мотивации и дневник самостоятельной практики. Исполнительские фрагменты смотрели по семи показателям: ритмическая устойчивость, точность нотного текста, координация рук, работа мехом, художественная выразительность, учебная мотивация и самостоятельная практика.

Единая диагностическая карта с одинаковыми критериями использовалась и на старте, и в финале, так что результаты внутри каждой группы можно было сравнивать без методических перекосов.

Оценивание шло по 10-балльной шкале. 1-3 балла означали, что действие выполняется неустойчиво и только при постоянной поддержке педагога. 4-6 баллов показывали частичное освоение навыка, но с повторяющимися ошибками; 7-8 баллов – в целом устойчивое выполнение, хотя и с отдельными неточностями. 9-10 баллов соответствовали уверенной и в основном самостоятельной работе. Средние значения округлялись до 0,5 балла. Один и тот же преподаватель проводил оба среза по зафиксированным критериям – это снижало разброс, связанный с разницей между экспертами, хотя полностью убрать возможное влияние позиции педагога на оценки всё же нельзя.

В рамках педагогического наблюдения внимание уделялось нескольким аспектам: насколько устойчива посадка, как ученик реагирует на замечания, каким способом исправляет ошибки и может ли продолжать работу, если что-то не получается. Поскольку видеозаписи анализировались отдельно, повторно давалась оценка точности нотного текста, ритма, координации и меховедению в коротких фрагментах.

В анкете, посвященной учебной мотивации, раскрывались 5 направлений: интерес к занятиям, готовность регулярно практиковаться, уверенность выполнения заданий, отношение к ошибкам и восприятие собственного прогресса. В дневнике учеником отмечалась регулярность занятий и реализация микроцелей, проводилась самопроверка и повторная работа после замечаний, фиксировалось время отправки видеозаписи. Для сравнения мотивации и исполнения информацию в анкетах и дневниках перевели в 10-балльную шкалу.

Опытно-экспериментальная работа продолжалась в течение семестра. Контрольная группа работала по привычному графику, согласно которому еженедельный урок сопровождался объяснением нового материала и выполнением домашнее задание. В экспериментальной группе использовалась сложная интегративно-компенсаторная модель. Ее формировали три связанных друг с другом компонента: последовательное техническое ядро, репертуар, подобранный с учётом культурного контекста и возраста учеников, и цифровой цикл обратной связи, который сопровождал домашнюю практику.

Цифровое вмешательство специально держали на минимальном уровне. Инструменты вроде DingTalk не подменяли очный урок и уж точно не превращались в способ следить за ребёнком: раз в неделю ученик или родитель отправлял короткое видео с нужным фрагментом, педагог смотрел его и оставлял короткий отклик по простой схеме – что получилось, одна-две конкретные ошибки, чёткая задача на следующую попытку. Такой порядок, надо сказать, давал заметный результат: повторяющиеся погрешности успевали разобрать ещё до следующего занятия, а объём домашней работы оставался понятным и управляемым. Если говорить об анализе данных, здесь честно нужно обозначить границы. Индивидуальные дисперсии в массиве не фиксировались, независимой повторной экспертизы не было, так что делать статистические выводы о причинно-следственных связях было бы некорректно. Сравнивали средние показатели до и после семестра, а также величину прироста в каждой из групп – и только. Описательный характер анализа связан именно с этими ограничениями, а не с небрежностью.

Таблица 1. Состав участников опытно-экспериментальной работы

Группа	3-й класс	4-й класс	Нулевой уровень	Опыт 1 семестр	Всего
Экспериментальная	14	16	25	5	30
Контрольная	12	18	20	10	30
Всего	26	34	45	15	60

Результаты и обсуждение

В рамках начального освоения аккордеона формируются слухо-двигательные связи, развивается чувство ритма и координация, совершенствуются навыки работы с мехом, чтение нот и художественное мышление. Данные компоненты прочно связаны и влияют друг на друга. Торопливый переход к концертным пьесам при слабой ритмической базе оборачивается остановками в тексте, случайной аппликатурой и хроническим мышечным зажимом. Российская методическая традиция настаивает на

постепенности, осознанном слуховом контроле и регулярной самостоятельной работе – и это, надо сказать, не просто педагогические благопожелания (Липс, 2011; Шахов, 2004; Имханицкий, 1997; Семёнов, 2003; Васильева, 2007; Тишечкина, 2008).

К трудностям, общим для любого инструментального обучения, китайская ситуация добавляет свои. Аккордеонные классы развиваются крайне неравномерно: серьёзные профессиональные центры существуют бок о бок со школьными кружками и частными студиями, где программа во многом выстраивается из личного опыта конкретного педагога. Единой вертикали наподобие российской цепочки «детская музыкальная школа – колледж – вуз» здесь нет, а значит, преемственность требований остаётся под вопросом. Часть учеников, правда, ориентируется на уровневые экзамены и конкурсы – внешняя мотивация от этого растёт, однако содержание занятий нередко сужается до отработки ограниченного набора пьес.

Сложности кадрового и методического характера выделим отдельно. У преподавателей отличается уровень подготовки, не всем доступны актуальные методические материалы, как и не все желающие могут повысить квалификацию. Не координируется деятельность педагогов из разных регионов. По итогу отличается терминология, по-разному происходит освоение навыков и оцениваются успехи учащихся. По мнению исследователей китайского аккордеонного образования, нужно укреплять учебно-методическую базу и создавать условия для обмена опытом специалистов (Чжао, 2021; Wei, 2023).

Следующий тип сложностей касается репертуара и содержания обучения. Хотя в иностранных школах и сборниках представлен богатый технический материал, воспользоваться им получается не всегда, так как он не коррелирует с возрастом китайских младших школьников и их музыкальным опытом. Поэтому из-за использования только иностранного репертуара процесс обучения теряет связь с местной культурой. Но в случае элементарной обработки только знакомых мелодий также снижается темп технического и стилевого развития ребёнка. Сравнение китайских и российских учебных материалов показало разницу в последовательности заданий, образном содержании и доступности репертуара для учащихся начальной школы (Хэ, 2021).

Поэтому с педагогической точки зрения целесообразно сочетать устойчивые технические задачи с вариативным репертуаром, который строится на китайских народных интонациях, авторских работах и материале других страх.

Третий тип барьеров представлен организационно-материальными условиями. Ученики используют разные по качеству инструменты, отсутствует единый стандарт по длительности занятий, отличается уровень поддержки, а контакт ребенка с педагогом между занятиями не является постоянным. В случае с младшим школьным возрастом перерыв между уроками, продолжающийся в течение 7 дней, сильно ощущается. В этом контексте неправильно понятое задание будет многократно повторяться и неверно закрепится. При этом самостоятельная работа не предполагает лишь выполнения требования «играть дома», ведь она должна стать специально организованным дидактическим процессом, основанном на логике и контроле.

Трудности мотивационно-регулятивного характера довольно специфичны. Из-за координационной сложности начального этапа обучения игре на аккордеоне у ребёнка появляется ощущение, что ничему новому он не учится и успехов не достигает. Ориентация на экзамен или конкурс как главный стимул, надо сказать, долго не работает: внешнее давление без внутренней опоры быстро теряет силу. Устойчивая мотивация формируется иначе – через достижимые цели, видимый прогресс, позитивную обратную связь и возможность разучивать материал, близкий ребёнку культурно (Блок, 2021).

Между выделенными группами проблем существует вполне конкретная цепочка зависимостей. Методическая непоследовательность увеличивает число ошибок; ошибки снижают эффективность домашних занятий; отсутствие ощутимого результата подтачивает мотивацию; падение мотивации делает практику нерегулярной. Из этого следует, что точечные меры – замена инструмента, разовый мастер-класс, другой нотный сборник – сами по себе не дают устойчивого эффекта. Реальные изменения

возможны лишь при согласовании содержания урока, домашней работы и системы обратной связи между педагогом и учеником.

Инвариантный технический компонент строился вокруг минимального набора навыков – тех, без которых дальнейший рост просто теряет опору. Туда входили ритм и внутренний счёт, координация рук, начальная меховая техника, артикуляция, точность нотного текста и посильные средства выразительности. На каждом этапе фиксировали наблюдаемые критерии: исполнение короткого фрагмента без остановки, удержание темпа, правильную смену меха в отмеченном месте, устойчивое соединение партий правой и левой рук. Вариативный репертуарный компонент решал сразу две задачи, и задачи эти довольно разные по природе. Произведение или упражнение подбиралось не по престижности, а по тому, насколько оно соответствовало текущему навыку – это первое. Второе касалось культурной и эмоциональной доступности материала. Вместе с образцами российской и европейской школы в работу включались китайские мелодии и пьесы с понятными ребёнку образами. Такой подход, надо сказать, отвечает требованию сочетать глобальные образовательные ориентиры с национально-культурными ценностями – требованию, характерному для современной китайской музыкальной педагогики (Law, 2009; Стандарт художественного образования…, 2022).

Цифровой дидактический цикл включал несколько этапов. Первым шагом являлась постановка микроцели на уроке, уже дома ученик выполнял короткую практику и записывал целевой фрагмент, затем педагог предоставлял обратную связь, после этого производилась повторная попытка с фиксацией результата. При этом домашнее занятие продолжалось в течение 20-25 минут. Его структура была предельно понятна, ведь 2-3 минуты выделялось на подготовку и посадку, 5 минут – на ритм или мех, 8-10 минут – на целевой фрагмент, 3-5 минут – на исполнение целиком, а самопроверка продолжалась 2 минуты. Выбор длительности занятия обусловлен тем, что младшим школьникам короткое и чётко обозначенное задание понятнее неоднозначной формулировки «выучить пьесу».

Компенсаторный характер модели в том, что разница в стартовых условиях потеряла определяющее значение. Перед детьми, у которых нет опыта, ставили микроцель, доступную с технической точки зрения, а ученикам с опытом давали более сложную задачу в рамках того же фрагмента. В семьях со слабой музыкальной средой родители выполняли функции организаторов, отмечая уроки в дневнике и отправляя записи. От них не требовалось решать педагогические задачи.

Во время очных занятий цифровая обратная связь добавляла важную точку методической коррекции. Большое значение имела как форма комментария, так и его содержание. Сам комментарий выстроился по одной и той же логике, согласно которой сначала отмечался прогресс, затем указывались максимум две приоритетные ошибки, завершающиеся описанием цели, доступной для реализации на следующем занятии. Благодаря такой структуре комментарий не перегружался замечаниями, что особенно важно для дистанционной работы. По итогу ребёнок видел в ошибке задачу, а не проявление своей несостоятельности, его мотивация строилась не на общем одобрении, а на очевидной связи между усилием и изменившимся результатом.

Для определения динамики в начале и конце семестра обе группы выполняли диагностические задания со схожим уровнем сложности. Результаты фиксировались в виде средних экспертно-педагогических баллов. У каждого участника обнаружена положительная динамика, что в случае систематических занятий предполагалось изначально.

В экспериментальной группе средний прирост по 7 показателям составил 3,6 балла, в контрольной – 2,2 балла. Максимальное отличие заключалось в точности нотного текста. Средний показатель в экспериментальной группе вырос с 4,0 до 9,0 балла, в контрольной – с 4,0 до 7,5, так как целевой фрагмент делили на 1-2 такта, снимали на видео и корректировали до следующего урока. По мнению педагога, в результате сократилось количество повторяющихся ошибок, ученики внимательнее читали нотный текст.

Показатель самостоятельной практики в экспериментальной группе поднялся с 6,0 до 10,0 балла, в контрольной – с 6,0 до 8,0. Влияние оказало не применение цифровой платформы, а специфика задания, включающая микроцель, ограниченный объем времени, понятный образец и обязательная самопроверка. При этом участники экспериментальной группы чаще отправляли видеозаписи и

исправляли одну и ту же ошибку после первой обратной связи. Их результаты отличались, но оставались более стабильными.

С точки зрения координации рук изменения в экспериментальной группе составили 3,5 балла, в контрольной – 2. По работе мехом прирост равен 3 и 2 балла. Причина в том, что изначально задания не объединяли много требований, прежде дети удерживали ритм и соединяли партии на коротком фрагменте, только после этого ставилась меховая задача, что позволило добиться устойчивого исполнения и перейти к выразительности.

У участников экспериментальной группы учебная мотивация выросла с 7 до 9,5 баллов, в контрольной группе – с 7 до 8. Дети, как показывали наблюдения, живо откликались на конкретные комментарии о своих успехах и на репертуар, связанный с узнаваемыми культурными образами. Примечательно, что мотивационный эффект определялся прежде всего тем, как была выстроена практика: регулярный опыт достижимого результата оказывался весомее любых общих призывов заниматься усерднее.

С художественной выразительностью картина несколько иная. В экспериментальной группе показатель поднялся с 4,0 до 8,0, в контрольной – с 4,0 до 7,0. Разрыв между группами здесь меньше, чем в точности воспроизведения нотного текста, – и это, в общем, объяснимо: художественная интерпретация формируется медленнее, ей нужно время. Надо сказать, что культурно понятный репертуар всё же давал ощутимое преимущество: опираясь на знакомые образы, педагог мог продуктивнее обсуждать с учеником характер и настроение музыки, а это, пусть и не сразу, закладывало почву для дальнейшего роста выразительности.

Таблица 2. Динамика показателей в экспериментальной и контрольной группах

Показатель	ЭГ до	ЭГ после	Прирост ЭГ	КГ до	КГ после	Прирост КГ
Ритмическая устойчивость	5,0	8,0	+3,0	5,0	7,0	+2,0
Точность нотного текста	4,0	9,0	+5,0	4,0	7,5	+3,5
Координация рук	5,0	8,5	+3,5	6,0	8,0	+2,0
Работа мехом	6,0	9,0	+3,0	6,0	8,0	+2,0
Художественная выразительность	4,0	8,0	+4,0	4,0	7,0	+3,0
Учебная мотивация	7,0	9,5	+2,5	7,0	8,0	+1,0
Самостоятельная практика	6,0	10,0	+4,0	6,0	8,0	+2,0
Средний прирост	–	–	+3,6	–	–	+2,2

Примечание. ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа. Оценка проводилась по 10-балльной экспертно-педагогической шкале.

Полученные данные говорят о том, что трудности начального обучения игре на аккордеоне нельзя объяснять одним лишь нехваткой педагогов или подходящих пособий. Даже при одинаковом числе и длительности очных занятий заметный прогресс достигается там, где педагог выстраивает последовательность технических задач, подбор репертуара и промежуточную обратную связь как единую систему. Такой подход согласуется с тем, что методисты инструментального обучения давно считают принципиальным: техническое и художественное развитие ученика должны идти рука об руку (Липс, 2011; Шахов, 2004; Имханицкий, 1997; Семёнов, 2003).

Прирост показателей в экспериментальной группе выглядит заметнее, если учесть, с каким составом она стартовала: детей без какого-либо музыкального опыта там было больше, чем в контрольной. Но квазиэкспериментальный дизайн всё равно оставляет вопрос открытым – мог сыграть роль и сам педагог, и то, как складывались отношения внутри группы, и поддержка семьи. Полностью убрать такие факторы из картины не получается. Так что результат стоит читать как знак: модель может сработать на практике, но это никак не окончательное доказательство, что её можно спокойно внедрять везде и сразу. Цифровая обратная связь дала эффект только там, где за ней стояла конкретная

дидактическая задача. Просто отправлять видеозаписи обучения – это ещё не обучение; при определённых условиях всё легко сводится к обычному формальному контролю, и всё. Педагогический смысл появляется, когда одновременно соблюдаются несколько вещей: запись короткая, ребёнку понятен критерий оценки, комментарий приходит вовремя, а следующая попытка помогает исправить именно то, что было названо. Если смотреть на это так, цифровизация оказывается не отдельным чудо-решением, а способом продлить методически выстроенное взаимодействие педагога и ученика за пределы урока. Культурно адаптированный репертуар – это совсем не отказ от международной школы, и понимать его иначе было бы слишком грубо. Технические и художественные требования при этом остаются сопоставимыми с мировыми стандартами, а национальный материал делает содержание обучения понятным ребёнку изнутри, а не навязанным извне. Именно такое сочетание – глобального и локального – в китайском музыкальном образовании рассматривается как продуктивное (Law, 2009; Стандарт художественного образования…, 2022).

Применить описанную модель на практике можно в самых разных условиях: в общеобразовательной школе, детской школе искусств, частной студии, системе дополнительного образования. Нужен, по сути, минимальный набор: педагог с профессиональной подготовкой, диагностическая карта навыков, вариативный репертуар, недельная микроцель и хотя бы простой канал обратной связи. Если стабильного интернета нет, цифровой цикл заменяется бумажным дневником и короткой очной консультацией. Смысл тут, честно говоря, не в самой технологии, а в том, чтобы коррекция самостоятельной работы происходила вовремя.

Дальнейшее исследование требует расширения выборки с охватом школ из разных регионов Китая, фиксации индивидуальных данных и привлечения статистических методов. Устойчивость полученных результатов стоит проверить спустя несколько месяцев после завершения формирующего этапа – это принципиально. Помимо этого, нужна независимая экспертная оценка видеозаписей и сравнительный анализ эффективности модели для детей с разным стартовым опытом.

Заключение

Несмотря на общие образовательные критерии и строгость (вероятно, даже в какой-то степени жёсткость) системы музыкального образования, педагоги огромное внимание уделяют личности ученика. Они стремятся развить его природные способности и положительные склонности, прибегая к индивидуальному подходу.

За последнее столетие европейская культура сильно повлияла на национальное музыкальное образование Китая. И китайский народ сам тянется к миру западного искусства: многие студенты хотят учиться за рубежом, часть из них потом остаётся там жить. При этом европейская культура не вытесняет китайскую, а обогащает её, подчёркивая её сложность и многогранность. Когда это соединяется с дисциплинированностью, терпением, настойчивостью и другими духовными качествами, которые воспитывают даосизм и конфуцианство, обучение даёт богатые плоды. Система музыкального образования Китая выходит на новый уровень и завоёвывает авторитет среди ведущих педагогических систем мира. Проведённое исследование показывает: успешное начальное обучение игре на аккордеоне в Китае возможно, если одновременно выполняются несколько педагогических условий. Прежде требуется создать техническое ядро для устойчивого освоения ритма, координации, меховедения и точности нотного текста. Методики, одобряемые международным сообществом, нужно сочетать с репертуаром, коррелирующим с возрастом учеников и культурой.

Для самостоятельной работы ставятся микроцели, позволяющие совершенствовать навык самопроверки и вовремя получать обратную связь педагога. Апробация интегративно-компенсаторной модели на группе из 60 учащихся оказалась результативной. По 7 диагностическим показателям экспериментальная группа демонстрирует выраженную положительную динамику, ведь в ней средний прирост составил 3,6 балла, в то же время в контрольной группе он равен 2,2 баллам. Разница очевидна в точности нотного текста, организации самостоятельной работы, координации рук и учебной мотивации. Результат является закономерным, так как данные аспекты традиционно воспринимаются в качестве наиболее сложных для начинающих.

Практическая ценность модели обусловлена её доступностью, ведь для внедрения не нужно менять расписание и использовать дополнительные цифровые инструменты. Речь идёт не о замене традиционного урока, а о заполнении разрыва между занятием и домашней работой. Но и ограничения исследования здесь довольно серьёзные. Квазиэкспериментальный дизайн, единственная образовательная база, неравнозначная стартовая структура групп, отсутствие индивидуальных дисперсий и оценка, выполненная одним преподавателем, – всё это не даёт считать полученные данные окончательными. Сделанные выводы показывают педагогическую перспективность подхода, но им нужна проверка на более широкой выборке, с независимой экспертизой и полноценным статистическим анализом.

Список литературы

1. Блок О.А. Формирование мотивационной готовности обучающихся-аккордеонистов в учреждениях дополнительного образования детей // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3 (88). С. 225-228.
2. Васильева Т.А. Формирование основ эстрадного исполнительства у учащихся-аккордеонистов на начальном этапе обучения: дис. … канд. пед. наук. Москва, 2007. 219 с.
3. Вэнь Цзябао. Учебный план, ориентированный на учителя: выступление в Пекинской средней школе № 35 4 сентября 2009 года // en.moe.gov.cn. 2009.
4. Имханицкий М.И. Новое об артикуляции и штрихах на баяне: учебное пособие по курсу методики обучения игре на баяне (аккордеоне). Москва: Российская академия музыки им. Гнесиных, 1997. 44 с. ISBN 5-7196-0393-X.
5. Липс Ф.Р. Искусство игры на баяне: методическое пособие для педагогов ДМШ, учащихся ССМШ, музучилищ, вузов. Москва: Музыка, 2011. 145 с. ISBN 978-5-7140-1229-7
6. Семёнов В.А. Современная школа игры на баяне: методическое пособие. Москва: Музыка, 2003. 216 с. ISBN 5-7140-0118-4
7. Стандарт учебной программы по искусству для обязательного образования (редакция 2022 г.). Министерство образования Китайской Народной Республики. Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 2022. 124 с. ISBN: 978-7-303-27593-9
8. Тишечкина О.А. Музыкально-педагогические особенности развития внимания учащихся в процессе обучения игре на аккордеоне: дис. … канд. пед. наук. Москва, 2008. 184 с.
9. Хэ Лифан. Исследование китайских и российских учебных пособий по игре на аккордеоне для детей дошкольного возраста: магистерская диссертация. Вэйхай: Шаньдунский университет, 2021.
10. Чжао Ми. Баянно-аккордеонное искусство в Китае: генезис, современное состояние и перспективы: автореф. дис. … канд. искусствоведения. Нижний Новгород, 2021. 21 с.
11. Шахов Г.И. Игра по слуху, чтение с листа и транспонирование (баян, аккордеон): учебное пособие для вузов. Москва: Владос, 2004. 224 с.
12. Guo Y. Comparative analysis of music education in Russia and China // Universal Journal of Educational Research. 2020. Vol. 8. Issue 11D. pp. 1-8.
13. Law W.-W., Ho W.-C. Globalization, values education, and school music education in China // Journal of Curriculum Studies. 2009. Vol. 41. Issue 4. pp. 501-520.
14. Li X. Research on the influence of Russian music education on Chinese music education // Transactions on Comparative Education. 2022. Vol. 4. Issue 3. pp. 58-63.
15. Wei H. Perspectives on the accordion in music education in China // Frontiers in Art Research. 2023. Vol. 5. Issue 3. pp. 90-96.

Pedagogical conditions for overcoming problems of initial accordion instruction in China: results of a quasi-experimental study

Zhiqi Wang
Specialist Expert
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
1608092250@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Sergey N. Baydalinov
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
sn.bajdalinov@mpgu.su
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.08.2026
Accepted 15.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 372.878
DOI 10.25726/a8763-5790-7154-y
EDN GEUFQV
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 aim of the study is to substantiate and test pedagogical conditions that can help overcome difficulties at the initial stage of accordion instruction in China's music education system. The article systematizes personnel and methodological, content and repertoire, organizational and material, as well as motivational and self-regulatory barriers, and presents an integrative-compensatory model combining a sequential technical core, culturally and age-appropriate repertoire, and a cycle of brief digital pedagogical feedback. The quasi-experiment was conducted at Yueyang Experimental Primary School with 60 pupils in Grades 3-4, divided into an experimental group and a control group of 30 participants each. The scientific novelty of the study lies in the development and testing of a model that coordinates internationally comparable requirements for basic performance skills with national-cultural content and methodically organized support for independent practice, as well as in specifying diagnostic criteria for its use in heterogeneous groups of primary school children. The results show that after one academic semester, the average increase across seven diagnostic indicators was 3.6 points in the experimental group and 2.2 points in the control group. The most pronounced changes concerned score accuracy, regularity of independent practice, hand coordination, and learning motivation. The findings indicate the practical promise of the model, provided that face-to-face lessons remain central and digital tools are used for targeted correction of home practice rather than as a substitute for the lesson.

Keywords

initial accordion instruction, primary school children, pedagogical conditions, integrative-compensatory model, digital feedback.

References

1. Blok O.A. Formation of motivational readiness of accordion students in institutions of additional education for children // The world of science, culture, and education. 2021. № 3 (88). pp. 225-228.
2. Vasilyeva T.A. Formation of the basics of variety performance among accordion students at the initial stage of training: dis. ... cand. of pedagog. scien. Moscow, 2007. 219 p.
3. Wen Jiabao. A teacher-centered curriculum: a speech at Beijing № 35 Middle School on September 4, 2009 // en.moe.gov.cn. 2009.
4. Imkhanitsky M.I. New information about articulation and strokes on the accordion: a textbook. Moscow: Publishing House of the Gnessinykh Russian Academy of Music, 1997. 44 p.
5. Lips F.R. The art of playing the accordion: a methodological guide for teachers of secondary schools, students of secondary schools, music schools, universities. Moscow: Music, 2011. 145 p.
6. Semenov V.A. Modern school of accordion playing: a methodological guide. Moscow: Music, 2003. 216 p.
7. The standard of art education in the compulsory education system: revision 2022. Ministry of Education of the People's Republic of China. Beijing: Beijing Pedagogical University Press, 2022. 124 p.
8. Tishechkina O.A. Musical and pedagogical features of the development of students' attention in the process of learning to play the accordion: dis. ... cand. of pedagog. scien. Moscow, 2008. 184 p.
9. He L. A study of Chinese and Russian accordion textbooks for children: Master's thesis. Shandong University, 2021.
10. Zhao M. Accordion art in China: genesis, current state and prospects: abstract of the dis. ... cand. art history. Nizhny Novgorod, 2021. 21 p.
11. Shakhov G.I. Playing by ear, reading from a sheet and transposing (bayan, accordion): a textbook for universities. Moscow: Vlados, 2004. 224 p.
12. Guo Y. Comparative analysis of music education in Russia and China // Universal Journal of Educational Research. 2020. Vol. 8. Issue 11D. pp. 1-8.
13. Law W.-W., Ho W.-C. Globalization, values education, and school music education in China // Journal of Curriculum Studies. 2009. Vol. 41. Issue 4. pp. 501-520.
14. Li X. Research on the influence of Russian music education on Chinese music education // Transactions on Comparative Education. 2022. Vol. 4. Issue 3. pp. 58-63.
15. Wei H. Perspectives on the accordion in music education in China // Frontiers in Art Research. 2023. Vol. 5. Issue 3. pp. 90-96.

Оптимизация теории и практики преподавания вокала в вузе: стратегии и исследование

Шибо Ли
Специалист-эксперт
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия
751651618@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 11.08.2026
Принята 16.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/z3881-0940-4871-y
EDN FYQUXC
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

Обучение вокалу является важной составной частью музыкального образования в высших учебных заведениях; оно делится на теоретическое и практическое. В рамках теоретической подготовки по вокальному исполнительству изучение языка необходимо включать в число ключевых содержательных компонентов обучения студентов вокальных специальностей, что способствует повышению их базовой теоретической подготовки. В практической части вокально-исполнительского образования важнейшее место занимает овладение сценической выразительностью. Формирование сценической выразительности у студентов вузов требует от педагога исподволь воспитывать это качество непосредственно в процессе занятий вокалом. Таким образом, стратегии преподавания вокала в высшей школе приобретают особое значение. Объединение центральных содержательных элементов теоретического и практического обучения, а также разработка и обсуждение оптимальных стратегий обучения вокалу позволят повысить эффективность вокального образования и, как следствие, улучшить качество подготовки специалистов в области вокала. В статье последовательно рассматриваются приоритеты теоретического и практического обучения, направления совершенствования языковой подготовки и сценической выразительности, а также конкретные стратегии оптимизации: обогащение содержания занятий, расширение упражнений на подражание, углубление понимания языкового содержания произведений, моделирование сценического выступления и дифференцированный подбор учебного репертуара по уровню сложности.

Ключевые слова

преподавание вокала в вузе, теория и практика, стратегии обучения, сценическая выразительность, вокальное исполнительство.

Введение

Реализация стратегий обучения вокальному исполнительству в высшей школе сосредоточена в двух основных направлениях – теоретическом и практическом. В теоретическом обучении главное внимание уделяется языковым знаниям; в ходе учебного процесса основной проблемой оказывается недостаточная развитость многоязычных компетенций как у студентов, так и у преподавателей (Хуан, 2012). Практическое обучение направлено прежде всего на развитие выразительности, однако в учебном

процессе студенты нередко ставят исполнительскую задачу на первое место, из-за чего им трудно добиться по-настоящему высокого качества исполнения.

Материалы и методы исследования

Значение языковой подготовки в теоретическом обучении вокалу неоспоримо. Языковая работа в рамках теории вокала позволяет в полной мере раскрыть содержание произведения. В основе вокального исполнительства лежит изменение интонации и тембра, которое даёт слушателю наилучшие аудиовизуальные впечатления. Вместе с расширением содержания обучения на вокальных специальностях вузов и с изменением методов учебной работы преподавание вокала также приобретает новые черты. В вокальном исполнительстве итоговый показ результатов рассматривается как основной критерий оценки освоения дисциплины, а качество этого результата напрямую зависит от того, насколько тщательно в учебном процессе прорабатываются детали вокально-языкового исполнения (Дмитриев, 2000). Поэтому смещение акцента в преподавании вокала в сторону языка позволяет лучше соединить языковое и музыкальное начало в вокальном произведении, полнее выразить его содержание и повысить качество его исполнения.

Языковая подготовка в рамках теоретического обучения вокалу служит основой исполнительских навыков. Теоретическое обучение вокалу в вузе передаётся преподавателем, а студенты, воспринимая учебный материал, накапливают исполнительские приёмы. Однако исполнительские приёмы являются лишь инструментом, а самым важным выступают сами вокальные знания. Языковое содержание как важнейшая составляющая вокального исполнительства требует от студентов в ходе непрерывного обучения постепенного закрепления в памяти, формирования устойчивой мышечной памяти на правильное произношение и органичного включения языкового материала в вокальное исполнение (Клабукова, 2018). Точность дикции и произношения во время вокального исполнения является для студентов вуза самым элементарным требованием. Вместе с тем, сталкиваясь с вокальными произведениями на различных диалектах, студенты на этапе обучения должны освоить и хорошо знать большое количество народных вокальных произведений. Многообразие диалектных вокальных произведений повышает сложность языковой подготовки, и языковое обучение неизменно остаётся наиважнейшим звеном в вокальном образовании вуза.

Языковое обучение в рамках теории вокала позволяет снизить трудность понимания исполняемых произведений. Понимание эмоций через музыкальную интонацию представляет бóльшую сложность, чем через языковое выражение, поэтому произведения с богатым языковым содержанием легче воспринимаются и переживаются исполнителем, что усиливает итоговый художественный эффект и повышает результативность практического обучения (Лу, 2018). С точки зрения теоретического обучения, понимание произведения является первоочередной задачей исполнителя (Стулова, 2015). В ходе обучения вокалу студентов в вузе преподавателю следует, отталкиваясь от языка, раскрывать глубинный эмоциональный смысл исполняемого произведения, проводя студента от анализа к целостному пониманию и помогая ему выбрать исполнительский материал, отвечающий его индивидуальным особенностям.

Значение сценической выразительности в практическом обучении вокалу. В практическом обучении вокалу в вузе студентам необходимо преобразовывать теоретические знания в исполнительскую форму, превращая теоретическое содержание вокала в материал вокального исполнения, доступный для восприятия зрителями. Преподаватель в ходе практических занятий способен выявить пробелы в усвоении студентами теории вокала. Поскольку теоретическое обучение является основой практического, недостатки теоретических знаний отражаются на сценической выразительности. Наблюдая за сценическим выступлением студентов, преподаватель должен выявлять недостатки и проблемы в процессе практического обучения (Плужников, 2006).

Практическое обучение вокалу представляет собой дальнейшее продолжение содержания теоретического обучения. Главная цель обучения вокалу заключается в создании обладающих художественной ценностью исполнительских произведений. Как изучение теоретических основ, так и освоение практических исполнительских навыков подчинены задаче создания завершённого вокального

произведения и закладывают для этого прочную основу (Юшманов, 2001). Практические занятия углубляют понимание студентами теоретических основ вокала, позволяя им переводить теорию в практику. При наличии лишь хорошей теоретической базы и отсутствии практической подготовки студенты не смогут глубоко постичь то содержание, которое должно быть раскрыто в произведении (Петелин, 2019). Вместе с тем сценическая выразительность, являясь важнейшим компонентом вокального исполнительства, требует, чтобы студенты во время выступления, опираясь на богатую эмоциональность и прочную профессиональную основу, полноценно раскрывали содержание произведения и доносили его до зрителя. Зритель, восприняв переданное исполнителем содержание, проявляет ответные эмоции, такие как радость, печаль, волнение, которые, в свою очередь, возвращаются к самому исполнителю. Получая такую эмоциональную обратную связь, исполнитель может соответствующим образом корректировать способы и приёмы вокального исполнения. Это также свидетельствует о том, что практическое обучение является дальнейшим продолжением теоретического обучения вокалу.

Практическое обучение вокалу способствует развитию самовосприятия студентов вузов в вокальном исполнительстве. В ходе официальных выступлений сценическая выразительность оценивается через обратную связь, поступающую от зрителей к исполнителю, тогда как в процессе практического обучения количество присутствующих может быть меньшим, чем на официальном концерте, а уровень их профессиональной подготовки, напротив, более высоким. Это приводит к тому, что обратная связь о сценической выразительности, получаемая на занятиях, отличается от реакции в условиях реального выступления, и на данном этапе исполнители с более сильной сценической выразительностью получают более высокую оценку (Хэ, 2024). Студентам вокальных специальностей необходимо овладеть методами самостоятельной оценки своей выразительности, чтобы через практические занятия на разных этапах обучения последовательно переживать и осмысливать сценическое пространство, действительно повышать самовосприятие в вокальном исполнительстве, переводить понимание вокального искусства с теоретического уровня на практический и тем самым научиться верно оценивать собственную сценическую выразительность. При самооценке нельзя ни переоценивать свою сценическую выразительность, ни недооценивать её; неадекватная оценка выразительности приведёт к информационному дисбалансу у студента-исполнителя (Дун, 2021).

Практическое обучение вокалу способствует поступательному, уровневому развитию сценической выразительности. Как показывает опыт практической работы, чем более развита у исполнителя сценическая выразительность, тем богаче его исполнительский опыт. Будь то учебная или официальная сценическая ситуация, исполнение разных произведений перед различной аудиторией служит хорошей тренировкой (Павлова, 2025). В ходе практического обучения студенты постоянно совершенствуют способность к самоанализу и самостоятельному обучению, а также могут достичь более глубокого осмысления интерпретации произведения непосредственно в процессе исполнения. Такой способ понимания отличается от постижения содержания в рамках теоретического обучения и представляет собой новаторское осмысление произведения, рождающееся у студентов на основе личных переживаний и собственного опыта. Подобный подход облегчает студентам накопление исполнительского опыта, позволяет полнее раскрыть содержание вокального произведения и вызвать новый эмоциональный отклик у зрителей (Сун, 2022).

Результаты и обсуждение

Стоит подчеркнуть, что главной образовательной задачей в рамках теоретического обучения вокалу является совершенствование языковой подготовки, когда необходимо соединять изучение языка с освоением искусства. Содержание обучения на обычных языковых специальностях включает довольно сухой профессиональный языковой материал, тогда как при обучении вокалу многие студенты полагают, что достаточно механически заучивать текст, овладевать техникой звукоизвлечения и копировать классические образцы исполнения, а теоретической подготовкой можно пренебречь. Такая точка зрения распространена среди студентов, и именно она представляет собой главную трудность в языковом обучении в рамках вокального исполнительства (Ли, 2023).

Чтобы раскрыть языковое содержание вокального произведения в ходе теоретического обучения, преподавателю необходимо признавать ценность подражания классическим образцам в учебном процессе, помогать студентам понимать и переживать языковую глубину вокального исполнения, чтобы впоследствии студент был способен целостно представить произведение и донести его языковое содержание. В процессе имитации классических образцов преподаватель может направлять внимание студентов на такие базовые аспекты вокального исполнительства, как мимика, интонационная манера, фразировка, определять правильность произношения и дикции, а также решать фонетические задачи «скачком» через прямое подражание. Однако такой «скачок» происходит в обход важнейшего понимания смыслового содержания текста, поэтому произведения, созданные студентом путём поверхностного, бездумного копирования, не достигают высокого качественного уровня.

В теоретическом обучении необходимо формировать базовое понимание языковой системы вокального исполнительства. Подражание в вокале требует определённого проникновения в содержание, что обусловлено самой задачей эмоциональной передачи, стоящей перед исполнительским произведением (Демедюк, 2016). Исполнитель, не понимающий содержания произведения и сосредоточенный лишь на правильности технических приёмов и интонации, едва ли сможет непосредственно и в нужный момент передать эмоциональные составляющие произведения. Поэтому преподаватель может рассматривать имитационное исполнение лишь как второй шаг в теоретическом обучении, тогда как первым являются базовые теоретические знания, включая языковую систему вокального исполнительства, – поскольку языковое постижение содержания является самой фундаментальной составляющей создания вокального произведения.

В теоретическом обучении следует обобщать опыт, накопленный в ходе языковой подготовки, и преподаватель может организовать обмен впечатлениями между студентами в процессе этой работы. Основным способом освоения вокала служит накопление опыта, будь то опыт и навыки, приобретённые в ходе имитации, или теоретические обобщения и приёмы, выработанные при изучении языкового материала. Преподаватель может делиться собственным педагогическим опытом, а также может организовывать взаимный обмен обобщениями студентов относительно приёмов и закономерностей вокального обучения (Морозов, 2002).

Направления совершенствования сценической выразительности в практическом обучении. В практическом обучении соединение языковой базы с принципами звукообразования способно углубить понимание студентами содержания теоретического курса. Принципы звукообразования во время вокального исполнения являются важной составляющей учебного процесса. Преподавателю необходимо учить студентов правильному дыханию и верной постановке корпуса, добиваясь координации дыхания и артикуляции, чтобы выйти на оптимальное исполнительское состояние. Преподавателю следует, направляя внимание студентов на ощущение вибрации в определённых зонах и на состояние напряжённости или расслабленности мышц, вести их к ясной и точной дикции. Если на фундаменте языкового обучения и изучения принципов звукообразования разумно осваивать мелодику и творческое содержание вокальных произведений, соединяя это с языковой подготовкой, и добавлять преподавание научно обоснованных методов звукоизвлечения, то становится возможным раскрыть сущностное содержание вокального исполнительства и проявить своеобразное обаяние исполняемого произведения.

В практическом обучении следует придерживаться личностно ориентированного подхода, учитывая индивидуальные особенности студентов. Основу теоретического обучения вокалу составляют базовые теоретические знания, которыми должны овладеть все студенты, причём эти знания необходимо усвоить полностью и научиться применять их комплексно. Преподаватель в ходе базовой подготовки всесторонне разъясняет студентам фундаментальные теоретические положения и подробно оценивает учебные результаты каждого с учётом его учебных возможностей. Это также подсказывает преподавателю, что в практическом обучении следует, ориентируясь на учебные цели, избирательно подходить к выбору исполнительского репертуара. Принимая во внимание склонность студентов к вокальным произведениям на определённом диалекте, иностранном языке или нормативном китайском языке, их пристрастие к тому или иному типу вокального содержания, а также различия в понимании

эмоциональной выразительности, преподаватель может подбирать подходящие для обучения вокальные произведения и осуществлять руководство дифференцированно, по группам или категориям.

В практическом обучении вокально-исполнительский материал служит основой базовой тренировки. Сценическая выразительность в вокальном исполнительстве формируется благодаря длительному практическому обучению и передаче преподавателем исполнительского опыта в ходе практических занятий, что обеспечивает последовательный рост способностей студентов. По существу, фундамент практического обучения закладывается содержанием теоретического обучения: не овладев основами вокального исполнительства как следует, трудно в процессе практической подготовки добиться целостного их применения и показать высокий уровень сценической выразительности в итоговом произведении. Практическое обучение призвано вести студента к полной самоотдаче в вокальном исполнении, подключая к работе резонирующие органы, мимику и все другие средства, обслуживающие вокальное исполнение, и через постоянные упражнения способствовать уровневому, поступательному развитию сценической выразительности студента.

Оптимизация преподавания вокального языка. Во-первых, необходимо обогащать содержание вокального обучения. Хотя основной целью обучения вокалу является вокальное исполнительство, обогащение содержания занятий может опосредованно повысить качество исполнения вокальных произведений. На занятиях преподаватель может посредством упражнений на запоминание и проговаривание наизусть соединять исполнительские приёмы с заученным текстом, выстраивая из них исполнительскую программу, что позволяет разнообразить виды учебной деятельности и корректировать такие проблемы, возникающие при исполнении, как скованность интонации, неблагоприятная сценическая атмосфера, недостаточная передача эмоционального содержания. Всё это, в свою очередь, повышает качество и эффективность обучения и развивает у студентов способность к освоению вокального языка.

Во-вторых, следует увеличивать объём упражнений на подражание при работе над вокальными произведениями. В качестве учебного материала сначала можно брать относительно короткие вокальные произведения, а затем преподаватель в процессе ведения упражнений постепенно увеличивает продолжительность произведений от коротких до произведений нормальной длины, тем самым последовательно наращивая сложность. Студенты имитируют пение преподавателя, а преподаватель должен прослушивать полное имитационное исполнение студента и уже на этой основе разъяснять вопросы теоретического характера. Разных студентов следует инструктировать по отдельности, разбирая индивидуальные проблемы каждого, а общие для многих проблемы можно обобщать и направлять студентов на их исправление, с тем чтобы избежать трудноустранимых нарушений вокального звукообразования, вызванных привычными ошибками.

Наконец, необходимо углублять понимание языкового содержания вокальных произведений. Стиль вокального исполнения у каждого исполнителя индивидуален, однако в понимании содержания произведения не должно быть значительных расхождений. Сам исполнитель может обладать творческим, новаторским осмыслением, но общая смысловая направленность при этом остаётся приблизительно единой. Эмоциональная выразительность песни требует применения языковых способностей и вокальной техники, чтобы в итоге представить достаточно совершенное вокальное произведение. Полное понимание содержания поэтического текста и эмоционального смысла, заложенного в словах, позволяет лучше выстроить настроение и атмосферу вокального исполнения, продемонстрировать высокий профессиональный уровень и придать итоговому выступлению значительную силу эмоционального воздействия. Языковой материал, который осваивают студенты, будет сопровождать их на протяжении всей вокальной биографии, и в отличие от сиюминутного сценического результата, именно усвоение фундаментальных языковых знаний будет оказывать долговременное влияние на рост учебных способностей студентов вокальных специальностей вузов.

Оптимизация преподавания сценической выразительности в вокальном исполнительстве. Благодаря строгой тренировке студентов под руководством преподавателя в области звукоизвлечения и пения практика вокального исполнительства способна давать результаты, отличающиеся хорошим техническим уровнем. К исполнению, насыщенному отточенными техническими приёмами, необходимо

добавлять личную сценическую выразительность студента, создавая произведение, обладающее силой эмоционального сопереживания.

Во-первых, студенту необходимо в полной мере овладеть вокальными знаниями. Теоретические знания по вокалу, которые даёт преподаватель, составляют лишь одну часть содержания обучения, а применение их на практике, работа над вокальным исполнением и оттачивание исполнительских приёмов всегда были и остаются единственным путём к совершенному представлению вокального произведения. Сценическая выразительность, опирающаяся на прочный фундамент базовых вокальных знаний, способна обеспечить студенту надёжную психологическую опору. Выступая на сцене, студент острее ощущает важность усвоения теоретических основ, и накопление практического исполнительского опыта также легче приводит к высокому качеству результата.

Во-вторых, преподавателю необходимо в полной мере использовать на занятиях моделирование сценического выступления. В ходе практического обучения изложение базовых теоретических знаний должно сопровождаться их практическим применением, а также показом и упражнениями для студентов. Когда студент осваивает вокальную технику и языковое содержание, он одновременно получает возможность реально ощутить, в каком месте возникает резонанс и правильно ли произношение, что укрепляет его вокально-исполнительскую память и формирует привычку к целостному, осмысленному усвоению материала. В аспекте же сценической выразительности особенно необходимо учить студентов прочувствовать стилистику поэтического текста и мелодики произведений, относящихся к разным регионам, а также на примере типичных произведений анализировать и различать то общее, что в них есть, и те различия, которые при этом наблюдаются. Следует использовать подражание для передачи эмоционального содержания, заложенного в вокальном произведении, и направлять студентов, сталкивающихся с различными темами, к тому, чтобы с помощью сценической выразительности соответствующим образом разворачивать языковое содержание, достигая достаточной полноты исполнительского переживания и предлагая слушателям вокальное произведение более высокого качества.

Наконец, степень сложности вокальных произведений необходимо подбирать. При выборе учебного репертуара преподавателю следует придерживаться уровня трудности, соответствующего данному этапу обучения. Для студентов, которые пока не ощутили преимуществ выразительного исполнения, можно увеличивать долю учебных занятий, связанных с показом, предоставлять студентам больше возможностей для целостного исполнения вокальных произведений, чтобы они постепенно начинали осознавать связь между сценической выразительностью и эмоциональным откликом зрителей. Вовлечь студентов в практическое исполнительство нетрудно, однако необходимо внимательно следить за основными проблемами, возникающими у них в процессе вокального исполнения, использовать видеозапись, помогая студентам анализировать собственное состояние во время выступления, и обобщать накопленный исполнительский опыт. Только многократно упражняясь на занятиях по практике исполнительства, студенты могут по-настоящему ясно осознать и прочувствовать преимущества сценической выразительности.

Заключение

Трудность разработки стратегий обучения вокалу заключается в том, что студенты с разными способностями получают разный уровень вокального образования, а также в том, что деление вокального обучения на теоретическое и практическое представляет собой не механическое разделение, а постоянно слитное обучение и тренировку, соединяющую базовые языковые знания с работой над сценической выразительностью. Это позволяет решать более насущные проблемы звукоизвлечения и вокального исполнения и повышать качественный уровень представления вокальных произведений. Стратегии, рассмотренные в данной статье и охватывающие основное содержание теоретического и практического обучения, согласуются с педагогическими принципами индивидуального подхода и нравственного воспитания и представляют собой поисковое обобщение опыта, направленное на повышение качества преподавания вокального исполнительства.

Список литературы

1. Демедюк И.П. Особенности профессиональной подготовки вокалистов в вузах культуры и искусств // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2016. № 3 (71). С. 226-233.
2. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики: учебное пособие. Москва: Музыка, 2000. 366 с.
3. Дун Ш. Особенности музыкального образования в Китае и России // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 4 (44). С. 154-161.
4. Клабукова А.В. Пути формирования исполнительского мастерства вокалистов в вузах культуры на основе деятельностного подхода // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2018. № 3 (83). С. 182-193.
5. Ли Наньнань. Выявление ключевых социально значимых компетенций для реализации в системе образования КНР // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 30-35.
6. Лу Хуачжао. Педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в образовательном процессе вуза: дис. … канд. пед. наук. Воронеж, 2018. 194 с.
7. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники: монография. Москва: Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского, 2002. 496 с.
8. Павлова М.А. Особенности современного вокального образования в системе профессиональной подготовки певцов в вузах Китая // Преподаватель XXI век. 2025. № 1. Ч. 1. С. 239-244.
9. Петелин А.С., Петелина Е.А., Лу Х. Педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 77-79.
10. Плужников К.И. Механика пения. Принципы постановки голоса: учебное пособие. Санкт-Петербург: Лань; Планета музыки, 2013. 88 с.
11. Стулова Г.П. Акустические основы вокальной методики: учебное пособие. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2015. 105 с.
12. Сун Г. Влияние российского музыкально-педагогического образования в Китае // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 1-3 (115). С. 121-124.
13. Хуан С. Система музыкального образования в Китае // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 2 (11). С. 155-159.
14. Хэ Ч., Чуньлинь У., Ясинских Л.В. Культурологический подход в вокальной подготовке китайских студентов в музыкальных вузах России // Педагогическое образование в России. 2024. № 6. С. 232-239.
15. Юшманов В.И. Вокальная техника и её парадоксы. Санкт-Петербург: Деан, 2001. 128 с.

Optimizing the theory and practice of vocal teaching in higher education: strategies and research

Shibo Li
Specialist Expert
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
751651618@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 11.08.2026
Accepted 16.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/z3881-0940-4871-y
EDN FYQUXC
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

Vocal training is an important component of music education in higher education institutions; it is divided into theoretical and practical components. As part of theoretical training in vocal performance, language learning should be included among the key substantive components of students' education in vocal majors, which contributes to the enhancement of their basic theoretical foundation. In the practical aspect of vocal performance education, mastering stage expressiveness plays a crucial role. Developing stage expressiveness in university students requires teachers to gradually cultivate this quality directly during vocal lessons. Therefore, strategies for teaching vocal performance in higher education are particularly important. Combining the core content elements of theoretical and practical training, as well as developing and discussing optimal vocal teaching strategies, will enhance the effectiveness of vocal education and, consequently, improve the quality of training for vocal specialists. The article successively examines the priorities of theoretical and practical training, ways of improving language preparation and stage expressiveness, and specific optimization strategies: enriching the content of lessons, expanding imitation exercises, deepening the understanding of the verbal content of works, modelling stage performance, and differentiated selection of study repertoire by level of difficulty.

Keywords

university vocal teaching, theory and practice, teaching strategies, stage expressiveness, vocal performance.

References

1. Demedyuk I.P. Features of professional training of vocalists at universities of culture and arts // Moscow State University of Culture and Arts Bulletin. 2016. № 3 (71). pp. 226-233.
2. Dmitriev L.B. Fundamentals of vocal methodology: a textbook. Moscow: Music, 2000. 366 p.
3. Dong Sh. Features of music education in China and Russia // Education Management: Theory and Practice. 2021. № 4 (44). pp. 154-161.
4. Klabukova A.V. Ways of developing vocalists' performance skills at universities of culture based on the activity approach // Moscow State University of Culture and Arts Bulletin. 2018. № 3 (83). pp. 182-193.
5. Li N. Identifying key socially significant competencies for implementation in the education system of the People's Republic of China // Modern Teacher Education. 2023. № 1. pp. 30-35.
6. Lu H. Pedagogical conditions for developing the vocal and performance potential of Chinese students in the university educational process: dis. … cand. pedagog. scien. Voronezh, 2018. 194 p.
7. Morozov V.P. The art of resonant singing. Fundamentals of resonance theory and technique: a monograph. Moscow: Tchaikovsky Moscow State Conservatory, 2002. 496 p.
8. Pavlova M.A. Features of modern vocal education in the system of professional training of singers at Chinese universities // Teacher of the 21st Century. 2025. № 1. Vol. 1. pp. 239-244.
9. Petelin A.S., Petelina E.A., Lu Huazhao. Pedagogical conditions for developing the vocal and performance potential of Chinese students // The World of Science, Culture and Education. 2019. № 2 (75). pp. 77-79.
10. Pluzhnikov K.I. Mechanics of singing. Principles of voice training: a textbook. St. Petersburg: Lan; Planet of Music, 2006. 88 p.
11. Stulova G.P. Acoustic foundations of vocal methodology: a textbook. Moscow; Berlin: Direct-Media, 2015. 144 p.

12. Song G. The influence of Russian music teacher education in China // International Research Journal. 2022. № 1-3 (115). pp. 121-124.
13. Huang X. The system of music education in China // Saint Petersburg State University of Culture and Arts Bulletin. 2012. № 2 (11). pp. 155-159.
14. He Ch., Chunlin U., Yasinskikh L.V. Cultural approach to the vocal training of Chinese students at Russian music universities // Pedagogical Education in Russia. 2024. № 6. pp. 232-239.
15. Yushmanov V.I. Vocal technique and its paradoxes. St. Petersburg: Dean, 2001. 128 p.

Влияние вокально-двигательного тренинга на артистическую выразительность студентов: российско-китайское сопоставление

Мэнкэ Ван
Специалист-эксперт
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия
Monikass13@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.08.2026
Принята 24.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/c6698-3758-6477-w
EDN FYNARI
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

Профессиональная подготовка вокалиста объединяет два относительно автономных процесса: постановку голоса и формирование сценического поведения, в котором телесная пластика служит носителем художественного смысла. Разрыв между технически состоятельным звуком и убедительной артистической выразительностью остаётся устойчивой проблемой вузовской практики, а способы его преодоления в российской и китайской традициях заметно расходятся. Цель работы – определить, каким образом целенаправленный вокально-двигательный тренинг связан с параметрами артистической выразительности студентов, и сопоставить российский и китайский подходы к его организации. Использованы сравнительно-педагогический и понятийно-категориальный анализ, контент-анализ образовательных программ и нормативной базы, а также моделирование: построена авторская модель вокально-двигательного тренинга, соотносящая двигательные средства с наблюдаемыми признаками выразительного исполнения. Установлено, что российская школа традиционно встраивает движение в работу над образом через сценическое действие, тогда как китайская практика чаще разводит вокально-техническую и пластическую подготовку по разным дисциплинам, из-за чего у части студентов закрепляется рассогласование звука и жеста. Показано, что перевод двигательного компонента из сопровождающего в смыслообразующий меняет структуру исполнительского действия в целом: выразительность возникает как согласование дыхательно-опорной, интонационной и пластической линий. Полученный результат означает, что артистическая выразительность формируется через перестройку самого способа порождения звука движением, а не через надстройку над уже освоенной вокальной техникой.

Ключевые слова

вокально-двигательный тренинг, артистическая выразительность, вокальная педагогика, русская вокальная школа, музыкальное образование Китая, сценическое движение, деятельностный подход, профессиональная подготовка вокалиста.

Введение

Подготовка академического вокалиста в высшей школе строится вокруг постановки голоса, однако конечная задача обучения формулируется шире – воспитание исполнителя, способного удержать

сценический образ и донести его до слушателя. Между этими полюсами сохраняется устойчивое несоответствие: студент, уверенно владеющий дыханием, опорой и звуковедением, нередко остаётся сценически скованным, а его жест, осанка и перемещение по сцене живут отдельно от интонируемого смысла. На это несоответствие давно указывает вокальная педагогика, определяющая пение как психофизиологический процесс, в котором звук неотделим от телесного состояния поющего. С.М. Казначеев и Ц. Пэй, реконструируя традиции русских певческих школ, подчёркивают, что воспитание певца в этой традиции с самого начала подчинено созданию художественного образа, а не отработке изолированного навыка (Казначеев, 2021).

Категория артистической выразительности при этом остаётся терминологически подвижной. В одних работах она сводится к эмоциональной наполненности звука и тонкости нюансировки, в других расширяется до целостного сценического поведения, включающего мимику, пластику и пространственное существование исполнителя. Специфика русской классической школы, как показывает С. Ли, состоит в том, что авторские методики воспитания оперного певца изначально соединяли вокальную технику с драматическим действием (Ли, 2022). Позднейшая методика во многом сохранила эту установку, однако вопрос о том, каким именно образом двигательная подготовка влияет на выразительность и можно ли рассматривать движение как самостоятельный педагогический инструмент, а не только как сопровождение звука, в специальной литературе решается неединообразно.

Отдельную остроту проблема приобрела в связи с ростом числа китайских студентов в российских вокальных классах и параллельным освоением русской школы в самом Китае. Х. Ду и Г.П. Овсянкина, описывая систему учебных заведений КНР, фиксируют её методическую неоднородность и разнотипность вокальной подготовки (Ду, 2019). М.А. Павлова и Ху Янь среди ведущих тенденций китайского вокального образования называют опору на европейскую и русскую школы при отсутствии единой методической системы (Павлова, 2023). О сходных трудностях – различии типологии голосов, эстетических и технических принципов – применительно к тенорам пишет И. Чжань (Чжань, 2024). М.А. Олейник и Л.Н. Стороженко, разбирая обучение китайских студентов в российском вузе, указывают на разрыв между технической оснащённостью и способностью к сценическому воплощению (Олейник, 2023). Сопоставление двух традиций именно по линии двигательной подготовки до сих пор не получило системного описания.

Настоящая работа исходит из предположения, что артистическая выразительность студента-вокалиста определяется не только зрелостью голосового аппарата, но и мерой согласования звука с движением, а различие российского и китайского подходов проходит прежде всего по способу такого согласования. Проверка этого предположения требует ввести рабочее понятие вокально-двигательного тренинга, выстроить его модель и соотнести его компоненты с наблюдаемыми признаками выразительного исполнения.

Материалы и методы исследования

Исследование выполнено методами сравнительно-педагогического и понятийно-категориального анализа, дополненными контент-анализом образовательных программ и нормативных документов, а также моделированием. Сравнительно-педагогический анализ применён к двум системам профессиональной подготовки вокалистов – российской и китайской – по единому набору параметров: место двигательного компонента в учебном плане, ведущий дидактический принцип, трактовка сценического жеста, характер работы над образом. Понятийно-категориальный анализ использован для разграничения смежных терминов – вокальная техника, сценическое движение, пластическая выразительность, артистизм – и для рабочего определения вокально-двигательного тренинга как организованной совокупности двигательных заданий, подчинённых порождению и поддержанию выразительного звука.

Эмпирическую основу сопоставления образуют действующие федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по укрупнённой группе «Искусствознание» и родственным направлениям в редакциях, актуальных на 2024-2025 годы, учебные планы и рабочие программы дисциплин вокального и сценического цикла, а также описания китайских программ

вокальной подготовки, доступные по опубликованным характеристикам. Нормативная и программная база бралась в актуальном состоянии; исторические источники привлекались только для реконструкции генезиса подходов.

Метод моделирования реализован как построение авторской модели вокально-двигательного тренинга. Модель задаёт состав двигательных компонентов, их функции в порождении выразительности и соотнесение с параметрами исполнения, поддающимися педагогическому наблюдению. Реальные испытания с участием студентов и опросы не проводились; выводы получены аналитически, на основе сопоставления двух образовательных традиций и внутренней логики предложенной модели. Диагностические уровни выразительности описаны качественно, без приписывания им количественных значений.

Результаты и обсуждение

Разграничение исходных понятий задаёт рамку всего последующего анализа. Вокальная техника описывает управление голосообразованием – дыхание, опору, атаку, резонирование, звуковедение. Сценическое движение относится к телесной подготовке исполнителя и традиционно преподаётся как отдельная дисциплина драматической и музыкально-театральной школы. Артистическая выразительность занимает промежуточное положение: она проявляется и в звуке, и в теле, но не сводится ни к тому, ни к другому. Н.Г. Тагильцева, Н.Г. Куприна и Н.И. Кашина, разрабатывая ансамблевое исполнительство как средство обучения китайских студентов, показывают, что выразительность продуктивнее формировать в совместном действии, где звук, слово и телесная включённость связаны единой задачей (Тагильцева, 2018). Эта позиция задаёт основание для понятия вокально-двигательного тренинга, в котором движение перестаёт быть внешним украшением и становится способом организации самого пения.

Понятие артистической выразительности при таком подходе получает рабочее очертание. Оно охватывает способность исполнителя сделать музыкальный смысл воспринимаемым – через тембровую и динамическую нюансировку звука, через рельеф фразировки, через мимику, жест и пространственное существование на сцене. Существенно, что ни один из этих признаков не является достаточным по отдельности: тонкая нюансировка при телесной скованности и точный жест при плоском звуке одинаково не образуют выразительного исполнения. Выразительность возникает на пересечении звуковой и двигательной линий и потому не может быть воспитана средствами одного лишь класса вокала. Отсюда следует, что двигательная подготовка входит в число условий выразительности не как дополнение, а как одно из её оснований, и вопрос о её месте в обучении оказывается вопросом о самой природе исполнительского умения.

Генезис двух традиций объясняет их нынешнее различие. Русская вокальная школа складывалась в тесной связи с оперной сценой, и воспитание певца исходно предполагало владение сценическим действием; авторские методики, о которых пишет С.М. Казначеев (Казначеев, 2021), соединяли постановку голоса с драматургией роли, а телесное поведение певца формировалось в самом процессе создания образа. Китайское академическое пение, как отмечает Чао Ма, складывалось позднее, на пересечении национальной песенной традиции и заимствованного бельканто, и долго решало прежде всего задачу технического освоения европейского звука (Ма, 2023). Ориентация на последовательную отработку технических элементов закрепилась и в общей методике: Т. Чжу, описывая методы обучения как её основу, фиксирует внимание к поэтапному овладению приёмами голосообразования (Чжу, 2021). Отсюда историческая тенденция, значимая для темы: телесно-сценическая сторона в китайской практике осваивается после вокально-технической и нередко в отрыве от неё, тогда как в русской традиции они с самого начала развиваются как единое действие.

Различие обнаруживается уже на уровне того, что каждая традиция считает единицей обучения. В русской школе такой единицей выступает фрагмент роли или сценического этюда, внутри которого звук, слово и движение решают общую художественную задачу; отработка отдельного технического приёма подчинена этой задаче и редко существует автономно. В китайской практике исходной единицей чаще служит вокальное упражнение или отдельный элемент партии, а сценическое поведение

достраивается к нему на более поздней стадии. Такое различие единиц обучения не является следствием разного уровня подготовки педагогов; оно отражает разные представления о том, с какого конца строится исполнительское умение. Именно поэтому механический перенос отдельных приёмов из одной системы в другую редко даёт ожидаемый эффект: приём, вырванный из своей единицы обучения, теряет связь с порождающей его задачей.

Современная китайская методика активно ищет выход из описанного положения, и её поиски прямо касаются двигательной стороны подготовки. С. Сун описывает соединение народной и классической манер в обучении студентов КНР, что предполагает освоение телесной пластики народного исполнительства с её выработанным веками единством пения и движения (Сун, 2022). М. Сюй, анализируя коллективное вокальное обучение в педагогических университетах Китая, показывает, что групповые формы работы создают условия для сценической раскрепощённости, труднее достижимой в индивидуальном классе (Сюй, 2021). Ж. Ван связывает специфику китайской вокальной музыки с её эстетическими и национально-пластическими характеристиками, подчёркивая укоренённость жеста в самой интонации народной песни (Ван, 2023). Ван И. на материале хоровой традиции прослеживает, как русский звук перерабатывается в национальный мелос вместе со свойственной ему манерой сценического поведения (Ван, 2026). Обобщающий характер имеет работа Хаожаня Ма, построившего систему взаимодействия с русской вокальной музыкой в подготовке китайских студентов на основе деятельностного подхода, при котором исполнительское действие студента становится ведущей формой обучения (Ма, 2023). Я. Юй, рассматривая связь итальянской и русской школ с формированием китайской, отмечает, что заимствуется не только техника звука, но и модель исполнительского поведения в целом (Юй, 2022).

Совокупность этих наблюдений позволяет опереть понятие вокально-двигательного тренинга на деятельностный подход. В его логике умение формируется не как сумма отработанных операций, а как целостное действие, в котором операции подчинены общей задаче. Применительно к пению это означает, что движение и звук должны осваиваться внутри одного действия, а не последовательными слоями. Педагогически такая установка требует, чтобы двигательное задание всегда несло вокальную задачу, а вокальное – двигательную опору. Именно в этом состоит отличие тренинга от общей телесной подготовки исполнителя: последняя развивает пластический аппарат сам по себе, тогда как тренинг развивает его как инструмент звукопорождения.

Приведённые позиции складываются в общую картину: обе традиции признают единство звука и движения, но по-разному его институционализируют. Различие удобно представить по ряду параметров сопоставления, каждый из которых отражает решение о месте двигательного компонента в подготовке студента (табл. 1).

Таблица 1. Сопоставление российского и китайского подходов к включению двигательного компонента в вокальную подготовку студентов

Параметр сопоставления	Российская традиция	Китайская практика
Место движения в учебном плане	Встроено в работу над образом, поддержано смежными дисциплинами сценического цикла	Чаще выделено в отдельную дисциплину, слабее связано с классом вокала
Ведущий дидактический принцип	Единство вокального и сценического действия	Последовательное освоение технических элементов звука
Трактовка сценического жеста	Действие, порождённое задачей роли	Иллюстрация текста, присоединяемая к готовому звуку
Работа над художественным образом	С первых этапов, как организующая рамка	На завершающих этапах, после постановки голоса
Типичное затруднение студента	Избыточная театрализация при недостаточной опоре	Рассогласование звука и жеста, сценическая скованность

Источник: составлено автором.

Сопоставление обнаруживает, что расхождение проходит не по составу осваиваемых умений, а по их связности. В российской традиции движение возникает как следствие сценической задачи и потому изначально согласовано с интонированием; риск здесь смещён в сторону избыточной театрализации, когда телесная активность опережает вокальную опору. В китайской практике движение чаще присоединяется к уже поставленному звуку, и характерное затруднение противоположно – жест не находит опоры в дыхании, а сценическое поведение остаётся скованным. Существенно, что оба затруднения имеют общую природу: они возникают там, где двигательная и звуковая линии подготовки не сведены в единое действие.

Нормативные рамки подготовки эту картину скорее закрепляют, чем меняют. Действующие федеральные государственные образовательные стандарты по направлениям вокального и музыкально-театрального профиля формулируют результаты обучения через компетенции, среди которых владение сценическим движением и способность к созданию художественного образа обычно закреплены за разными дисциплинами. Формально требования к телесной и вокальной подготовке присутствуют оба, однако их сопряжение остаётся на усмотрение конкретной рабочей программы и педагога. В китайских программах, по опубликованным характеристикам, дисциплинарное разведение выражено сильнее, а связка вокального и сценического цикла слабее. Таким образом, институциональная организация обучения в обеих системах допускает раздельное существование звука и движения, и преодоление разрыва оказывается задачей методики, а не стандарта.

Это наблюдение позволяет уточнить само понятие вокально-двигательного тренинга. Он определяется как система двигательных заданий, каждое из которых подчинено конкретной вокальной задаче и разворачивается одновременно с ней. Общая телесная подготовка исполнителя развивает пластический аппарат сам по себе; предметом тренинга становится связь движения с дыханием, опорой и интонацией, а пластическое совершенство выступает лишь побочным результатом. Внутренний состав тренинга неоднороден, и его компоненты выполняют разные функции в порождении выразительности (табл. 2).

Таблица 2. Компоненты авторской модели вокально-двигательного тренинга и их функции

Компонент тренинга	Содержание работы	Функция в порождении выразительности
Дыхательно-опорный	Согласование фаз дыхания с движением корпуса и рук	Устойчивость звука при сценической подвижности
Постурально-осаночный	Настройка осанки и точек опоры тела	Свобода гортани, тембровая ровность, готовность к жесту
Жестово-пластический	Порождение жеста из интонационной задачи фразы	Смысловое совпадение жеста и музыкальной интонации
Пространственно-мизансценический	Освоение перемещения и дистанции на сцене	Драматургическая осмысленность существования исполнителя
Ритмо-двигательный	Совмещение метроритма музыки с моторикой тела	Внутренняя пульсация фразы, агогическая гибкость

Источник: составлено автором.

Компоненты модели не равнозначны по педагогическому весу. Дыхательно-опорный и постурально-осаночный образуют базовый слой: без устойчивой опоры любое сценическое движение разрушает звук, поэтому именно здесь сосредоточена работа на начальном этапе. Осанка при этом выступает не гигиенической рекомендацией, а условием свободы гортани – зажатый плечевой пояс и смещённый центр тяжести меняют работу дыхания и тембр. Жестово-пластический компонент надстраивается над базовым и требует иной логики: жест должен рождаться из интонационной задачи фразы, иначе он превращается в иллюстрацию текста, отмеченную выше как типичное затруднение. Пространственно-мизансценический и ритмо-двигательный компоненты завершают модель, связывая исполнителя со сценическим пространством и с музыкальным временем.

Наиболее показателен разбор жестово-пластического компонента, поскольку в нём различие двух традиций проявляется резче всего. Жест, присоединённый к готовому звуку, опаздывает за интонацией и потому воспринимается как внешний. Жест, рождённый из интонационной задачи, совпадает с музыкальной фразой по времени и направлению и потому прочитывается как выразительный. Разница между этими двумя случаями не сводится к качеству пластики; она касается порядка порождения действия. Когда движение предшествует звуку или возникает одновременно с ним, оно участвует в формировании самой интонации; когда движение следует за звуком, оно остаётся комментарием. Смена порядка порождения действия, а не увеличение объёма двигательных упражнений, и отличает тренинг от простого добавления пластики к вокалу.

Механизм этого влияния поддаётся описанию через дыхание. Направленный жест руки или корпуса задаёт вектор дыхательного посыла: движение раскрытия сопровождается расширением фразы, движение собирания – её завершением. Если жест согласован с дыхательной фазой, он поддерживает опору и продлевает кантилену; если рассогласован, он перехватывает дыхание и дробит фразу. Поэтому дыхательно-опорный и жестово-пластический компоненты нельзя осваивать порознь: жест без опоры разрушает звук, опора без жеста остаётся статичной. Педагогически это означает, что работа над жестом начинается не с формы движения, а с его дыхательного основания, и лишь затем форма уточняется под интонационную задачу фразы.

Постурально-осаночный компонент, на первый взгляд служебный, обнаруживает столь же прямую связь с выразительностью. Смещённый центр тяжести, приподнятые плечи, зажатая шея меняют работу гортани и сужают тембровую палитру; студент в таком состоянии физически не располагает средствами для тонкой нюансировки, сколь бы развитым ни был его слух. Настройка осанки высвобождает эти средства, и происходит это не как разовая коррекция позы, а как выработка постоянной готовности тела к звуку и жесту. В обеих традициях осанка признаётся важной, однако в русской практике она чаще осваивается в связке со сценической задачей, а в китайской – как отдельное требование к посадке и стойке, из-за чего её связь с выразительностью остаётся неявной для студента.

Соотнесение компонентов тренинга с параметрами выразительности показывает, что связь между ними носит адресный характер: определённое двигательное средство поддерживает определённый признак выразительного исполнения, доступный педагогическому наблюдению. Такое соотнесение позволяет перевести общее требование выразительности в набор конкретных, проверяемых ориентиров (табл. 3).

Таблица 3. Соотнесение двигательных средств тренинга с параметрами артистической выразительности

Двигательное средство	Параметр выразительности	Наблюдаемый признак
Согласование дыхания с движением корпуса	Кантиленность и наполненность фразы	Звук не прерывается при перемещении
Настройка осанки и опоры	Тембровая ровность на регистровых переходах	Отсутствие зажима на смене регистра в движении
Жест, производный от интонации	Смысловая рельефность фразировки	Совпадение кульминации жеста и интонации
Мизансценическое перемещение	Драматургическая связность номера	Перемещение мотивировано развитием образа
Ритмо-двигательная координация	Агогическая свобода и внутренняя пульсация	Гибкость темпа без потери метрической опоры

Источник: составлено автором.

Пространственно-мизансценический и ритмо-двигательный компоненты завершают модель и работают на более крупном масштабе. Перемещение по сцене перестаёт быть техническим переходом, когда оно мотивировано развитием образа: приближение и удаление, смена точки существования читаются зрителем как драматургические события лишь при условии, что они порождены логикой

номера. Ритмо-двигательная координация связывает моторику тела с музыкальным временем и обеспечивает то, что в исполнительской практике называют внутренней пульсацией фразы. Совмещение метроритма музыки с движением тела делает агогику осмысленной: замедление и ускорение опираются на телесное ощущение доли и потому не разрушают метрическую основу. Оба компонента показывают, что выразительность разворачивается не только во времени фразы, но и в пространстве сцены, и двигательная подготовка отвечает за обе координаты.

Соотнесение делает видимой ключевую закономерность модели: выразительность не является отдельным умением, которое можно поставить рядом с вокальной техникой. Каждый её параметр обеспечивается согласованием звуковой и двигательной линий, и ни один не достигается работой только над звуком или только над движением. Кантиленность фразы рушится, если перемещение сбивает дыхание; тембровая ровность теряется при осаночном зажиме; рельефность фразировки исчезает, когда жест расходится с интонацией. Отсюда следует, что вокально-двигательный тренинг влияет на выразительность структурно: он перестраивает сам способ порождения звука, а не просто добавляет к пению пластический слой.

Практическая организация тренинга подчиняется этой логике. Двигательные задания вводятся параллельно с постановкой голоса, начиная с простейших согласований дыхания и движения корпуса и постепенно усложняясь до мизансценического существования в номере. На раннем этапе преобладают задания базового слоя: согласование фазы дыхания с раскрытием и собиранием корпуса, настройка опоры при переносе веса тела, удержание звука при медленном перемещении. По мере устойчивости опоры вводится жест, производный от интонации, затем пространственное перемещение и, наконец, ритмо-двигательная координация, увязывающая моторику тела с агогикой фразы. Порядок введения компонентов повторяет их педагогический вес: то, что обеспечивает устойчивость звука, осваивается прежде того, что обогащает его выразительность.

Диагностика в этой логике смещает акцент с изолированных показателей звука на согласованность звуковой и двигательной линий. Оценивается не то, насколько ровен звук в статичном положении, а то, сохраняет ли он опору и наполненность при движении, совпадает ли кульминация жеста с интонационной вершиной фразы, мотивировано ли перемещение развитием образа. Такой подход к диагностике применим к студентам обеих традиций и делает сопоставимыми результаты, полученные в разных системах подготовки. Уровни согласованности удобно описать как последовательность состояний, различающихся мерой единства звука и движения (табл. 4).

Таблица 4. Уровни сформированности артистической выразительности в вокально-двигательном тренинге

Уровень	Согласование звука и движения	Характер сценического поведения
Репродуктивный	Движение и звук существуют раздельно, жест копирует заданный образец	Скованность, иллюстративность жеста
Адаптивный	Движение подстраивается под звук, согласование удерживается на знакомом материале	Уместность жеста при сохранении контроля, ограниченная свобода
Творческий	Движение и звук порождаются единой задачей, жест участвует в формировании интонации	Целостное сценическое существование, самостоятельная трактовка образа

Источник: составлено автором.

Предложенная уровневая шкала описывает не скорость освоения материала, а качественный сдвиг в организации исполнительского действия. Переход от репродуктивного уровня к адаптивному означает, что движение перестаёт разрушать звук и начинает его поддерживать; переход к творческому означает, что движение и звук порождаются одной задачей и потому неразделимы для наблюдателя. Именно на творческом уровне выразительность становится свойством самого исполнения, а не

результатом отдельно отработанной пластики. Существенно, что шкала применима к обеим традициям и делает их различие операциональным: российская модель чаще выводит студента к адаптивному уровню раньше за счёт ранней работы над образом, китайская – позже, но при опоре на более прочную техническую базу звука. Уровневое описание при этом фиксирует не момент достижения, а устойчивость перехода: студент, показавший согласование звука и движения на знакомом материале, ещё не удерживает его на новом, и именно перенос согласования в незнакомые условия отделяет адаптивный уровень от творческого. Такой критерий переноса делает диагностику независимой от конкретного репертуара и потому пригодной для сопоставления студентов, обучавшихся в разных системах.

Сопоставление двух подходов в свете предложенной модели приводит к выводу, значимому для обеих систем. Сильная сторона российской традиции – ранняя интеграция движения в сценическую задачу; её уязвимость – риск театрализации, опережающей вокальную опору. Сильная сторона китайской практики – основательность технической подготовки звука; её уязвимость – позднее и внешнее присоединение движения. Взаимное дополнение здесь очевидно: китайской системе продуктивно перенести двигательный компонент на более ранние этапы и связать его с классом вокала, российской – удерживать двигательную активность в пределах вокальной опоры. В обоих случаях речь идёт об одном и том же механизме – согласовании звуковой и двигательной линий, которое и составляет содержание артистической выразительности.

Заключение

Проведённое сопоставление показывает, что артистическая выразительность студента-вокалиста определяется мерой согласования звука и движения, а не суммой отдельно освоенных вокальных и пластических умений. Вокально-двигательный тренинг, понятый как система двигательных заданий, подчинённых конкретным вокальным задачам, влияет на выразительность структурно: он перестраивает порядок порождения исполнительского действия, при котором движение участвует в формировании интонации, а не комментирует уже готовый звук.

Различие российской и китайской традиций проходит именно по способу такого согласования. Ранняя интеграция движения в сценическую задачу, характерная для русской школы, выводит студента к единству звука и жеста раньше, но несёт риск театрализации без опоры. Основательное техническое освоение звука, свойственное китайской практике, даёт прочную базу, однако откладывает и обособляет двигательную сторону, из-за чего закрепляется рассогласование звука и жеста. Обе уязвимости имеют единый источник – разрыв звуковой и двигательной линий подготовки.

Предложенная авторская модель переводит общее требование выразительности в проверяемые ориентиры. Пять компонентов тренинга – дыхательно-опорный, постурально-осаночный, жестово-пластический, пространственно-мизансценический и ритмо-двигательный – соотнесены с наблюдаемыми параметрами исполнения, а уровневая шкала описывает качественный сдвиг от раздельного существования звука и движения к их порождению единой задачей. Диагностическим ядром модели выступает не изолированный показатель звука, а согласованность звуковой и двигательной линий.

Сопоставление двух традиций в свете модели даёт результат, симметрично полезный для обеих. Российская школа располагает развитым инструментарием ранней интеграции движения в сценическую задачу, но нуждается в удержании двигательной активности в пределах вокальной опоры, чтобы выразительность не оборачивалась театрализацией. Китайская практика опирается на прочную техническую базу звука и выигрывает от переноса двигательного компонента на более ранние этапы и его связки с классом вокала. В обоих случаях ключевым остаётся один и тот же переход – от раздельного существования звука и движения к их порождению единой задачей, зафиксированный в уровневой шкале как сдвиг к творческому уровню.

Теоретически это означает, что выразительность занимает в подготовке вокалиста место организующего принципа, перестраивающего саму технику звукопорождения, а не место надстройки над готовой техникой. Практический вывод из этого касается построения учебного процесса: двигательное задание продуктивно вводить как носитель вокальной задачи с первых этапов обучения, а диагностику

выразительности строить на согласованности звуковой и двигательной линий. Согласование звука и движения остаётся общим механизмом, через который выразительность становится свойством самого исполнения студента, а сопоставление российского и китайского опыта показывает, что путь к этому механизму в двух традициях различается лишь порядком и акцентами, но не природой.

Список литературы

1. Ван Ж. Китайская вокальная музыка: специфика развития, национальные традиции и эстетические характеристики // Университетский научный журнал. 2023. № 72. С. 89-93.
2. Ван И. От «русского звука» к «китайскому мелосу»: рецепция и трансформация русской хоровой традиции в Китае XX-XXI веков // Неофилология. 2026. Т. 12. № 3. С. 665-676.
3. Ду Х., Овсянкина Г.П. Классификация учебных заведений по подготовке вокалистов в Китае // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2019. № 194. С. 208-215.
4. Казначеев С.М., Пэй Ц. Традиции русских певческих школ в вокальной музыке // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 4. С. 37-45.
5. Ли С. Феномен русской классической вокальной школы в контексте развития вокальных традиций Китая // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2022. Выпуск 3. С. 22-28.
6. Ма Хаожань. Обучение китайских студентов вокалу с использованием традиций русской вокальной музыки // Обзор педагогических исследований. 2023. Т. 5. Выпуск 8. С. 250-256.
7. Ма Чао. Краткий обзор истории китайского вокального искусства // Культурная жизнь Юга России. 2023. № 2 (89). С. 105-114.
8. Олейник М.А., Стороженко Л.Н. Некоторые проблемы вокального обучения китайских студентов в российском вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 5 (178). С. 46-55.
9. Павлова М.А., Ху Янь. Современные тенденции в вокальном обучении в КНР // Преподаватель XXI век. 2023. № 4. С. 225-230.
10. Сун С. Взаимодействие народной и классической музыки в вокальном обучении студентов КНР // Искусство и образование. 2022. № 1 (135). С. 120-126.
11. Сюй М. Содержание коллективного вокального обучения студентов в китайских педагогических университетах // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 2. С. 308-321.
12. Тагильцева Н.Г., Куприна Н.Г., Кашина Н.И. Вокальное ансамблевое исполнительство как средство обучения китайских студентов русскому языку // Педагогическое образование в России. 2018. № 12. С. 116-122.
13. Чжань И. Специфика тенора как певческого голоса в контексте проблем профессиональной подготовки китайских студентов-вокалистов // Педагогика и психология образования. 2024. № 2. С. 81-95.
14. Чжу Т. Методы обучения как основа общей китайской методики обучения вокалу // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 2 (55). С. 430-434.
15. Юй Я. О взаимосвязи итальянской и русской вокальных школ и развитии современной китайской вокальной школы // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 3-1. С. 310-316.

The influence of vocal-motor training on the artistic expressiveness of students: a Russian-Chinese comparison

Mengke Wang
Specialist Expert
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
Monikass13@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.08.2026
Accepted 24.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/c6698-3758-6477-w
EDN FYNARI
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 professional training of a singer combines two relatively autonomous processes: voice production and the formation of stage behaviour, in which bodily plasticity serves as a carrier of artistic meaning. The gap between a technically sound tone and convincing artistic expressiveness remains a persistent problem of university practice, and the ways of overcoming it differ markedly in the Russian and Chinese traditions. The aim of the study is to determine how purposeful vocal-motor training is connected with the parameters of students' artistic expressiveness, and to compare the Russian and Chinese approaches to its organisation. Comparative-pedagogical and conceptual-categorial analysis, content analysis of curricula and normative documents, and modelling were used: the author's model of vocal-motor training was built, correlating motor means with observable features of expressive performance. It is established that the Russian school traditionally embeds movement into work on the image through stage action, whereas Chinese practice more often separates vocal-technical and plastic training into different disciplines, which reinforces a mismatch between sound and gesture in some students. It is shown that transferring the motor component from an accompanying to a meaning-forming one changes the structure of the performing action as a whole: expressiveness arises as the coordination of the breath-support, intonational, and plastic lines. The obtained result means that artistic expressiveness is formed through a restructuring of the very way of producing sound by means of movement, rather than as a superstructure over an already mastered vocal technique.

Keywords

vocal-motor training, artistic expressiveness, vocal pedagogy, Russian vocal school, music education in China, stage movement, activity-based approach, professional training of a singer.

References

1. Wang Zh. Chinese vocal music: specifics of development, national traditions and aesthetic characteristics // University Scientific Journal. 2023. № 72. pp. 89-93.
2. Wang Y. From «Russian sound» to «Chinese melos»: reception and transformation of the Russian choral tradition in China in the 20th-21st centuries // Neophilology. 2026. Vol. 12. № 3. pp. 665-676.
3. Du H., Ovsyankina G.P. Classification of educational institutions for the training of vocalists in China // Herzen University Journal of Humanities and Sciences Bulletin. 2019. № 194. pp. 208-215.

4. Kaznacheev S.M., Pei Ts. Traditions of Russian singing schools in vocal music // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 4. pp. 37-45.
5. Li S. The phenomenon of the Russian classical vocal school in the context of the development of the vocal traditions of China // Kazan State University of Culture and Arts Bulletin. 2022. № 3. pp. 22-28.
6. Ma Haoran. Teaching Chinese students in vocal using traditions of Russian vocal music // Review of Pedagogical Research. 2023. Vol. 5. № 8. pp. 250-256.
7. Ma Chao. A brief overview of the history of Chinese vocal art // Cultural Life of the South of Russia. 2023. № 2 (89). pp. 105-114.
8. Oleinik M.A., Storozhenko L.N. Some problems of vocal training of Chinese students at a Russian university // Volgograd State Pedagogical University Bulletin. 2023. № 5 (178). pp. 46-55.
9. Pavlova M.A., Hu Yan. Current trends in vocal education in China // Teacher XXI Century. 2023. № 4. pp. 225-230.
10. Sun S. Interaction of folk and classical music in the vocal training of students of the PRC // Art and Education. 2022. № 1 (135). pp. 120-126.
11. Xu M. The content of collective vocal training of students in Chinese pedagogical universities // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 2. pp. 308-321.
12. Tagiltseva N.G., Kuprina N.G., Kashina N.I. Vocal ensemble performance as a means of teaching Russian to Chinese students // Pedagogical Education in Russia. 2018. № 12. pp. 116-122.
13. Zhan Yi. Tenor specificity as a singing voice in the context of the problems of professional training of Chinese vocal students // Pedagogy and Psychology of Education. 2024. № 2. pp. 81-95.
14. Zhu T. Teaching methods as the basis of the general Chinese methodology of teaching vocals // Business. Education. Law. 2021. № 2 (55). pp. 430-434.
15. Yu Ya. On the relationship between the Italian and Russian vocal schools and the development of the modern Chinese vocal school // Pedagogical Journal. 2022. Vol. 12. № 3-1. pp. 310-316.

Особенности формирование межкультурной компетентности 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 15.03.2026
Принята 23.04.2026
Опубликована 15.05.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/w7509-7865-6993-g
EDN GCTPRT
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В условиях углубления всестороннего стратегического партнерства между Россией и Китаем в новую эпоху и полного запуска «Года образования России и Китая» 2026-2027 годов будущие педагоги как основной кадровый резерв для устойчивого развития двустороннего образовательного сотрудничества формируют межкультурную компетентность на этапе допрофессиональной подготовки, что напрямую определяет долгосрочное качество образовательного обмена. В качестве объекта исследования выступают студенты педагогических специальностей российских и китайских вузов на этапе профессионального становления. На основе данных о подготовке по 138 совместным образовательным программам и материалам 26 педагогических университетов – членов Регионального союза российских и китайских педагогических вузов исследование проводится по логике «анализ реальной картины – диагностика существующих проблем – выделение перспективных особенностей – анализ причин и путей оптимизации». В работе представлено современное состояние институционального обеспечения, масштабов и моделей подготовки педагогических кадров с межкультурной компетентностью, диагностированы четыре ключевые проблемы: смещение целей подготовки, разрыв структуры компетенций, оторванность практики от профессиональных задач и унифицированность критериев оценки. На основе анализа современного состояния и проблем выделены четыре перспективные особенности формирования компетенций: стратегическая опережающая направленность, двусторонняя симбиотичность, полевой инклюзивный характер и комплексность компетенций. В завершение построена четырехмерная рамка оптимизации «закрепление целей – поэтапное усложнение содержания – реализация на практике – замкнутый цикл оценки». Выводы исследования служат теоретической опорой и практической основой для содержательного совершенствования системы совместной подготовки педагогических кадров двух стран.

Ключевые слова

российско-китайское образовательное сотрудничество, будущие педагоги, межкультурная компетентность, допрофессиональная подготовка учителей, педагогическое образование, особенности формирования компетенций.

Введение

В настоящее время гуманитарное сотрудничество между Россией и Китаем вступило в новый этап институционализации и содержательного развития. «Год образования России и Китая» 2026-2027 годов, ставший десятым национальным тематическим годом двух стран, впервые включил совместную подготовку будущих педагогов в число ключевых задач скоординированного развития педагогического образования. В «Дорожной карте развития российско-китайского гуманитарного сотрудничества до 2030 года» поставлена цель к 2030 году увеличить масштаб совместной подготовки бакалавров и магистрантов педагогических специальностей на 50%, создать 10 двусторонних баз совместного воспитания педагогических кадров и сформировать систему развития межкультурной компетентности преимущественно для будущих учителей. В Китае в «Мнениях об углублении реформы развития педагогических кадров в новую эпоху» межкультурная грамотность и способность к международному обмену отнесены к ключевым компетенциям современного учителя, при этом подчеркивается необходимость их целенаправленного формирования на этапе педагогического образования.

Будущие педагоги – это основные исполнители и носители культурного обмена в российско-китайском образовательном сотрудничестве на ближайшие 20-30 лет. Сформированные на этапе профессионального становления межкультурное познание, коммуникативные навыки и педагогические умения не только напрямую влияют на эффективность реализации двусторонних образовательных проектов после трудоустройства, но и определяют преемственность дружественных связей между народами двух стран. Систематический анализ реальной базы и существующих недостатков современной практики подготовки, а также выделение ключевых особенностей формирования межкультурной компетентности будущих педагогов имеют важное теоретическое значение и долгосрочное стратегическое значение.

В российской науке сложилась развитая теоретическая база исследований межкультурной компетентности. В.В. Сафонова разработала трехкомпонентную модель структуры межкультурной компетентности «когнитивный – аффективный – поведенческий», которая стала теоретической основой поэтапной подготовки на допрофессиональном этапе (Сафонова, 2019). С.Г. Тер-Минасова с позиции лингвокультурологии обосновала, что сущность межкультурной компетентности заключается в способности адаптироваться к культурному мышлению носителей другого языка, поэтому формирование этой компетенции должно быть интегрировано в процесс профессионального становления специалиста (Тер-Минасова, 2020). И.А. Зимняя, опираясь на теорию компетентностного подхода в образовании, подчеркивает, что допрофессиональный этап – ключевой период формирования устойчивых профессиональных компетенций учителя (Зимняя, 2003). В китайской науке с начала XXI века проводятся многочисленные исследования межкультурной компетентности педагогов, но большинство из них сосредоточено на повышении квалификации работающих учителей, а исследования подготовки студентов педагогических специальностей как будущих педагогов остаются относительно редкими.

В существующих исследованиях выделяются три существенных пробела. Во-первых, большинство работ рассматривает повышение квалификации действующих педагогов, не уделяя достаточного внимания специфике подготовки будущих учителей на допрофессиональном этапе. Во-вторых, описание практики подготовки чаще всего ограничивается обобщением опыта, без глубокого анализа особенностей и проблем с опорой на отечественные теоретические модели. В-третьих, до сих пор не сформирована целостная аналитическая рамка подготовки педагогических кадров с межкультурной компетентностью, адаптированная к двустороннему контексту России и Китая и охватывающая весь допрофессиональный цикл.

Объект исследования – система формирования межкультурной компетентности будущих педагогов (студентов педагогических специальностей) в российских и китайских педагогических вузах.

Предмет исследования – реальная база, существующие проблемы и перспективные ключевые особенности системы допрофессиональной подготовки в контексте будущего профессионального развития.

Цель исследования – на основе отечественных педагогических теорий систематически проанализировать состояние и проблемы формирования межкультурной компетентности будущих

педагогов России и Китая, выделить перспективные особенности подготовки и построить оптимизационную рамку, адаптированную к двустороннему контексту и ориентированную на профессиональный рост.

Для достижения цели поставлены четыре исследовательские задачи: 1) обобщить теоретические основы формирования межкультурной компетентности и определить специфику подготовки будущих педагогов; 2) представить реальную картину формирования межкультурной компетентности будущих педагогов в России и Китае; 3) диагностировать ключевые проблемы современной системы допрофессиональной подготовки и проанализировать их глубинные причины; 4) выделить перспективные особенности подготовки и построить оптимизационную рамку.

Научная новизна исследования заключается в трех аспектах. Во-первых, работа впервые фокусируется на группе будущих педагогов и систематически раскрывает специфику формирования межкультурной компетентности на допрофессиональном этапе, восполняя недостаток исследований в этой области. Во-вторых, реализована логика «современное состояние – проблемы – перспективные особенности», позволяющая вывести направления эволюции подготовки из практического опыта и существующих недостатков. В-третьих, построена четырехмерная оптимизационная рамка, охватывающая весь допрофессиональный цикл подготовки, которая служит практическим инструментом для педагогических вузов двух стран.

Материалы и методы исследования

Эмпирическая база исследования сформирована из трех групп источников, что обеспечивает достоверность выводов за счет перекрестной проверки данных.

Первая группа – официальная политика и статистические данные. В неё входят утверждённые данные о совместных образовательных программах, опубликованные министерствами образования Китая и России, официальные документы Российско-китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству, двусторонние программные документы, такие как «Дорожная карта российско-китайского гуманитарного сотрудничества до 2030 года», а также отчёты о развитии педагогического образования, выпущенные ведомствами образования обеих стран. Основная статистическая выборка включает 138 утверждённых учреждений и программ совместного российско-китайского образования бакалаврского и выше уровня, созданных до конца 2025 года; среди них насчитывается 33 программы педагогического профиля (включая педагогику, методику преподавания учебных дисциплин, художественное образование и другие педагогические направления), где обучается более 4000 будущих учителей.

Вторая группа – практические кейсы образовательных учреждений. Основной исследовательской выборкой являются первые 26 вузов-участников Союза региональных педагогических университетов России и Китая. Для глубокого анализа отобраны три типовые группы кейсов: приграничные вузы, учреждения совместного образования в центральных городах и межвузовские программы совместной подготовки, что обеспечивает охват кейсами разных регионов и моделей подготовки. В ходе исследования одновременно собраны учебные планы, программы дисциплин, планы практического обучения выборочных вузов за период 2021-2025 годов.

Третья группа – база научной литературы. Она включает классические труды и статьи из ведущих российских журналов по межкультурному образованию, соответствующие исследования китайских учёных, а также авторитетные международные публикации по изучению межкультурной компетенции, которые служат теоретической основой для аналитической части и обсуждения полученных результатов.

В исследовании применяется комплекс теоретических и эмпирических методов, образующих целостную логическую цепочку:

1. Первый – теоретический анализ. В качестве основного инструмента используется трехкомпонентная модель структуры межкультурной компетентности В.В. Сафоновой (Сафонова, 2019), на ее основе определяется сущность межкультурной компетентности будущих педагогов в российско-китайском контексте. Опираясь на теорию компетентностного подхода И.А. Зимней (Зимняя, 2020),

оценивается соответствие системы подготовки требованиям будущей профессиональной деятельности. С помощью факторного анализа в сравнительной педагогике выявляются глубинные причины проблем на институциональном, вузовском и ресурсном уровнях.

2. Второй – анализ научных и нормативных источников. Систематически обобщаются официальные документы, статистические данные и научные публикации двух стран, воссоздается институциональный контекст, динамика развития и состояние исследований формирования межкультурной компетентности будущих педагогов.

3. Третий – сравнительный метод. Проводится сравнение целей, содержания и моделей допрофессиональной подготовки в России и Китае, сопоставляется сущность двусторонней модели взаимообогащения и западной модели односторонней трансляции культуры, выделяются уникальные черты российско-китайской системы подготовки.

4. Четвертый – кейс-исследование. Проводится глубокий анализ трех типичных моделей подготовки в вузах, обобщается практический опыт и общие проблемы, что обеспечивает практическую применимость и воспроизводимость выводов.

Результаты и обсуждение

В настоящее время в России и Китае сложилась нисходящая система институциональной поддержки формирования межкультурной компетентности будущих педагогов, сформировалась трехуровневая структура продвижения инициатив (Сафонова, 2019). На государственном уровне в таких программных документах, как «Договор о добрососедстве и дружеском сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой» и «Дорожная карта развития российско-китайского гуманитарного сотрудничества до 2030 года», совместная допрофессиональная подготовка молодых педагогических кадров отнесена к приоритетным направлениям гуманитарного сотрудничества (Тер-Минасова, 2020). На 25-м заседании Комиссии по гуманитарному сотрудничеству России и Китая в 2024 году была официально запущена «Программа совместной подготовки ста будущих педагогических работников», по которой ежегодно выделяется 100 целевых мест для двусторонних стажировок лучших студентов педагогических специальностей. На ведомственном уровне профильные министерства образования двух стран подписали 12 специальных соглашений об образовательном сотрудничестве, обеспечено взаимное признание дипломов об образовании, кредитов по дисциплинам и опыта прохождения практики. На региональном уровне приграничные провинции и области – Хэйлунцзян, Цзилинь, Шаньдун, Внутренняя Монголия и другие – приняли специальные программы поддержки. Например, в провинции Хэйлунцзян ежегодно выделяется 20 млн юаней из регионального бюджета на поддержку трансграничной практической подготовки студентов педагогических специальностей в приграничных вузах (Зимняя, 2003).

Масштаб подготовки стабильно растет, сформировалась сеть допрофессиональной подготовки, охватывающая все уровни высшего образования и множество дисциплин. По состоянию на конец 2025 года из 33 совместных педагогических программ 21 реализуется на бакалаврском уровне, 10 – на магистерском, 2 – на докторском. Годовой объем подготовки превышает 4000 человек, ежегодно около 800 выпускников трудоустраиваются в сфере российско-китайского образовательного сотрудничества. По дисциплинарному профилю 12 программ относятся к филологическим направлениям, 8 – к художественным, 7 – к педагогическим, 4 – к инженерно-педагогическим, 2 – к другим областям, что свидетельствует о расширении сотрудничества от гуманитарных дисциплин к многопрофильному взаимодействию (Александрова, 2023). В 2025 году общая численность студентов педагогических специальностей, обучающихся по обмену между двумя странами, превысила 2000 человек, из них более 90% – бакалавры и магистранты на допрофессиональном этапе; около 1200 китайских студентов обучаются в России, около 800 российских – в Китае. По географическому расположению сложилась градиентная структура «приграничная зона – крупные городские центры – ведущие вузы», соответствующая трем целевым группам подготовки: местные педагогические кадры для системы общего образования, универсальные специалисты-предметники, а также высококвалифицированные кадры для научной и управленческой деятельности в образовании (Люй, 2026).

Параллельно развиваются четыре дифференцированные модели подготовки, образующие многообразную практическую систему. Первая – «приграничная инклюзивная модель» в вузах приграничных территорий. На примере сотрудничества Хэйхэйского университета и Благовещенского государственного педагогического университета российские преподаватели могут ежедневно приезжать на занятия через границу, а студенты педагогических специальностей каждый семестр проходят 4-недельную производственную практику в российских школах, межкультурное взаимодействие интегрировано в повседневный учебный процесс (Углубление, 2026). Вторая – модель глубокой интеграции в рамках совместных образовательных программ с выдачей двойных дипломов. Реализуется по принципу двойной регистрации, двойного диплома и двойного научного руководства, российская и китайская стороны совместно разрабатывают четырехлетний учебный план допрофессиональной подготовки. Например, в Международном художественном институте им. А.И. Герцена при Шаньдунском педагогическом университете доля российских преподавателей достигает 52%. Третья – модель поэтапного обмена между вузами по формам «2+2», «3+1» и другим, при которой студенты первые годы обучаются в родном вузе, а затем проходят часть программы в зарубежном, по окончании получают два диплома (Чэнь, 2022). Такая модель реализуется в 65% вузов – членов педагогического союза. Четвертая – универсальная модель «облачного взаимодействия» в цифровую эпоху. Виртуальные кафедры, совместное планирование занятий онлайн, синхронные аудиторные занятия и другие форматы снижают порог доступа к межкультурной подготовке, доля студентов младших курсов, участвующих в таких проектах, растет год от года.

Основные проблемы современной системы допрофессиональной подготовки следующие:

1. Первая проблема – смещение целей подготовки: преобладание ориентации на краткосрочное достижение языковых нормативов в ущерб долгосрочному формированию профессиональной компетентности. Статистический анализ 33 педагогических программ показал, что в 28 из них (84,8%) в качестве ключевого показателя подготовки указан процент успешной сдачи экзамена на уровень владения русским языком ТРКИ, и только в 7 программах (21,2%) сформулированы четкие цели по формированию межкультурной педагогической компетентности. С точки зрения покрытия компонентов трехкомпонентной модели в когнитивном компоненте более 70% учебного времени занимают дисциплины языкового цикла, а доля курсов по образовательной культуре и профессиональному познанию – менее 30% (Дай, 2022). Аффективно-ценностный компонент формируется преимущественно спонтанно, не включен в официальные цели подготовки. В поведенческом компоненте больше внимания уделяется общим коммуникативным навыкам, а целенаправленная подготовка к межкультурной педагогической деятельности на будущем рабочем месте явно недостаточна. Такое смещение целей приводит к тому, что после трудоустройства выпускникам требуется дополнительный период адаптации от 6 до 12 месяцев, а фундаментальный эффект допрофессиональной подготовки реализуется не в полной мере (Ло, 2024).

2. Вторая проблема – разрыв структуры компетенций: преобладание когнитивной нагрузки при недостаточной поэтапной практической и рефлексивной подготовки. Система подготовки не соответствует закономерности поэтапного развития «познание – отношение – поведение», интенсивность формирования разных компонентов существенно различается. Данные показывают, что покрытие когнитивного компонента за счет учебных дисциплин достигает 82%, при этом основная нагрузка приходится на младшие курсы. Покрытие поведенческого, практического компонента составляет всего 37%: в 70% программ доля практических занятий по межкультурной педагогике – менее 10% от общего объема часов, при этом они чаще всего проводятся как краткосрочный интенсив на последнем курсе, без последовательного усложнения. Покрытие аффективно-ценностного компонента, связанного с рефлексией, – менее 20%, в большинстве программ отсутствуют курсы по межкультурной рефлексии и критическому мышлению в контексте культуры. Разрыв структуры приводит к недостаточной интериоризации компетенции: студенты чаще всего остаются на уровне «знания культурных фактов», не трансформируя их в устойчивые профессиональные качества (Руководство SAGE по межкультурной компетентности, 2009).

3. Третья проблема – оторванность практики от профессиональных задач: преобладание культурно-ознакомительных форматов практики в ущерб профессионально-педагогической деятельности в реальных образовательных сценариях. Существующие межкультурные практики чаще всего организуются в форме экскурсий, языковых тренингов и краткосрочных учебных поездок, а практика в реальных педагогических позициях для будущих учителей остается крайне ограниченной. Статистика по 21 программе с трансграничной практикой показывает, что более 80% времени зарубежных поездок отводится культурным экскурсиям и языковым тренингам, а доля собственно образовательной практики в среднем составляет 17,2%. Менее 20% программ включают наблюдение за уроками и производственную практику в школах, а такие форматы, как совместное планирование занятий, совместное ведение урока и управление межкультурным классом, представлены еще в меньшей степени. Оторванность практики от профессиональной деятельности не позволяет студентам трансформировать межкультурные знания в реальные педагогические умения, возникает разрыв между допрофессиональной подготовкой и требованиями будущей должности (Сунь, 2020).

4. Четвертая проблема – унифицированность критериев оценки: подмена комплексной профессиональной оценки показателями уровня владения языком. Анализ требований к выпуску по 33 программам показал, что в 85,7% из них сертификат ТРКИ выступает основным критерием сформированности межкультурной компетентности, а в отдельных программах процент сдачи языкового экзамена является главным показателем качества подготовки кадров. Унифицированная оценка не учитывает ключевые профессиональные компетенции будущих педагогов – педагогические умения в межкультурной среде, способность к культурной адаптации, рефлексивные и творческие способности. Как следствие, в процессе подготовки формируется утилитарная ориентация «на язык, а не на педагогику, на экзамен, а не на компетенцию». Студенты вкладывают много сил в подготовку к языковому тесту, уделяя недостаточно внимания развитию собственно педагогических компетенций в межкультурном контексте (Сунь, 2021).

На основе представленной реальной базы и выявленных проблем, с учетом тенденций развития российско-китайского образовательного сотрудничества и требований к будущей профессиональной деятельности, формирование межкультурной компетентности будущих педагогов постепенно переходит от экстенсивного роста масштабов к интенсивному повышению качества и приобретает четыре ключевые эволюционные особенности, ориентированные на перспективу. Эти особенности являются одновременно обобщением передового практического опыта и направлением оптимизации существующих недостатков, то есть базовыми свойствами, обеспечивающими высококачественное развитие системы подготовки в будущем.

Первая особенность – стратегическая опережающая направленность: формирование кадрового резерва под государственным стратегическим приоритетом. В ответ на краткосрочность и утилитарность существующих целей подготовки будущая система будет усиливать стратегическую ориентацию на государственные приоритеты, подчеркивая опережающий и фундаментальный характер кадрового резерва. В отличие от краткосрочных программ повышения квалификации для действующих учителей подготовка будущих педагогов будет глубоко интегрирована в долгосрочную стратегию гуманитарного сотрудничества двух стран, а систематическое формирование межкультурной компетентности будет начинаться уже на старте профессионального пути, обеспечивая кадровую опору для российско-китайского образовательного сотрудничества на ближайшие 20-30 лет. Будет уточняться двойная статусная позиция будущих педагогов как «профессиональных учителей и посланников межпоколенческой дружбы», цели подготовки будут сочетать повышение профессиональных компетенций и долгосрочную миссию укрепления общественной основы дружбы между народами, что позволит коренным образом исправить смещение целей в сторону исключительно языковых показателей. Статистический анализ планов развития 26 вузов – членов педагогического союза показал, что 19 из них (73,1%) уже включили подготовку педагогических кадров с межкультурной компетентностью в среднесрочные и долгосрочные программы развития университета, то есть тенденция к стратегической опережающей ориентации уже проявляется (Ли, 2024).

Вторая особенность – двусторонняя симбиотичность: совместное развитие на принципах равноправного взаимообогащения. В ответ на одностороннюю направленность и культурный дисбаланс в отдельных программах будущая система будет укреплять двустороннюю равноправную природу взаимообогащения, формируя модель совместного роста обеих сторон. Россия и Китай выступают одновременно и поставщиками, и получателями образовательных услуг, сохраняется сбалансированность двустороннего потока студентов, обмена курсами и роста компетенций. Соотношение численности российских преподавателей, работающих в Китае, и китайских – в России по выборочным вузам составило 187 и 162 человека соответственно в 2025 году, то есть соотношение около 1,15:1, и этот сбалансированный формат будет сохраняться в долгосрочной перспективе. В ценностном отношении сохраняется принцип равноправия и взаимообучения, сильные стороны российского фундаментального образования и китайского опыта практикоориентированной подготовки дополняют друг друга, оценка качества не ведется по критериям одной культуры. Такая модель позволяет будущим педагогам еще на этапе профессионального становления сформировать равноправное отношение к культурам, избежать позиций культурной зависимости или культурного превосходства и заложить основу для долгосрочного равноправного образовательного сотрудничества (Чжан, 2007).

Третья особенность – полевой инклюзивный характер: поэтапное практическое формирование компетенций на протяжении всего допрофессионального цикла. В ответ на оторванность практики и недостаточную поэтапность будущая система будет включать многоуровневые практические площадки, охватывающие весь допрофессиональный период, и формировать инклюзивный путь постепенного наращивания компетенций. На младших курсах первичное погружение в культуру происходит за счет онлайн-курсов и университетских культурных мероприятий, закладывается когнитивная база. На средних курсах углубление познания и опыта происходит за счет дисциплин совместных программ и краткосрочных обменов в приграничных территориях, обеспечивается трансформация знаний в умения. На старших курсах завершение профессиональной интериоризации компетенции происходит за счет зарубежной практики и совместного планирования занятий, обеспечивается переход умений в устойчивые профессиональные качества. Четыре типа площадок последовательно дополняют друг друга, образуя полный цикл практического формирования компетенций «познавательный опыт – трансформация умений – профессиональная интериоризация», что позволяет полностью преодолеть проблему краткосрочной практики, оторванной от реальных педагогических сценариев. В настоящее время постоянная приграничная модель подготовки и модель полной интеграции в совместных институтах уже служат практическим образцом такого полноциклового инклюзивного подхода, в будущем он будет распространяться на большее количество вузов (Ян, 2022).

Четвертая особенность – комплексность компетенций: интегрированное формирование профессиональных педагогических и межкультурных качеств. В ответ на разрыв структуры компетенций и разобщенность языковой и предметной подготовки будущая система будет углублять комплексную модель «педагогические профессиональные умения + межкультурная компетентность», обеспечивая глубокую интеграцию межкультурной составляющей в процесс профессиональной подготовки по всем дисциплинам. Подготовка перестает быть дополнительным языково-культурным тренингом, межкультурная перспектива встраивается во весь процесс подготовки педагогов по всем предметным областям, реализуется градиентное проникновение «сначала гуманитарные дисциплины, затем инженерные, постепенно – естественнонаучные». Данные показывают, что за последние пять лет доля неязыковых специальностей в совместных педагогических программах выросла с 32% в 2020 году до 51,5% в 2025 году, и эта тенденция будет усиливаться. Комплексная модель подготовки ориентирована на требования будущей профессиональной деятельности, позволяет коренным образом избежать проблемы «разрыва между языком и профессией» и обеспечивает будущим педагогам одновременно прочное владение предметом и межкультурными коммуникативными умениями в соответствующей области, то есть полное соответствие требованиям будущих должностей в сфере двустороннего образовательного сотрудничества.

На основе представленной реальной картины и перспективных особенностей развития анализ на трех уровнях – институциональном, вузовском и ресурсном – показывает, что формирование

межкультурной компетентности будущих педагогов в России и Китае находится на переходном этапе от экстенсивного роста масштабов к интенсивному повышению качества. Отдельные недостатки являются этапными проявлениями процесса развития и будут постепенно преодолеваться по мере углубления двустороннего сотрудничества.

На институциональном уровне двусторонняя система стандартов и механизмов обеспечения качества для допрофессиональной подготовки педагогических кадров в настоящее время находится на начальном этапе формирования, единая нормативная рамка еще не сложилась. На данном этапе институциональное строительство в сфере российско-китайского образовательного сотрудничества сосредоточено преимущественно на процедурах допуска к реализации программ и взаимном признании дипломов, а средние и конечные элементы регулирования – стандарты компетенций, нормативы качества, система сертификации – требуют дальнейшего развития. Такое состояние является закономерным этапом перехода двустороннего сотрудничества от проектного формата к институционализированному взаимодействию. По мере реализации мероприятий «Года образования России и Китая» профильные ведомства двух стран уже включили разработку стандартов совместной подготовки педагогических кадров в повестку дня, в перспективе будет постепенно сформирована единая система профессиональных стандартов и качественной сертификации, обеспечивающая четкие институциональные ориентиры для практики подготовки. Это направление развития согласуется с выводом российского исследователя Е.А. Александровой (Александрова, 2023) о необходимости опоры на государственную систему стандартов для подготовки педагогов с межкультурной компетентностью и соответствует общим закономерностям углубления образовательного сотрудничества.

На вузовском уровне понимание долгосрочной ценности допрофессиональной подготовки в отдельных университетах еще не является полным, в практике преобладает ориентация на наращивание масштабов. В некоторых вузах реализация совместных российско-китайских программ находится на этапе формирования, основное внимание уделяется росту контингента студентов и улучшению показателей интернационализации университета, а долгосрочный профессиональный эффект от формирования межкультурной компетентности будущих педагогов изучен недостаточно. При разработке учебных планов приоритет отдается легко измеряемым языковым и предметным дисциплинам, а вложения в долгосрочно формируемые практические и рефлексивные компетенции относительно невелики, что в итоге приводит к дисбалансу структуры подготовки. Однако эта ситуация постепенно меняется: по мере перехода российско-китайского образовательного сотрудничества к содержательному развитию все больше вузов включают качество подготовки кадров с межкультурной компетентностью в число ключевых целей развития. 73,1% университетов – членов Регионального педагогического союза уже включили соответствующие направления в среднесрочные и долгосрочные программы развития, в перспективе ориентация вузов на долгосрочный воспитательный эффект будет усиливаться, обеспечивая постоянное совершенствование структуры подготовки (Чэнь, 2016).

На ресурсном уровне глубина совместного использования качественных педагогических ресурсов двух стран для допрофессиональной подготовки в настоящее время имеет потенциал для дальнейшего роста. С одной стороны, работа по адаптации передовых российских педагогических теорий и методик к местным условиям еще продолжается, отдельные курсы импортируются в исходном виде без достаточной адаптации к особенностям становления китайских студентов и требованиям их будущей профессиональной деятельности. С другой стороны, общий объем совместных образовательно-практических ресурсов остается ограниченным, количество трансграничных баз педагогической практики, охват и пропускная способность недостаточны для полного удовлетворения потребностей большого числа будущих педагогов. Но по мере распространения цифровых технологий и углубления двустороннего сотрудничества темпы совместного создания и обмена ресурсами ускоряются: цифровые платформы – виртуальные кафедры, синхронные аудиторные занятия – постоянно расширяются, а создание трансграничных баз практики включено в приоритетные задачи «Года образования России и Китая». В перспективе глубина и широта обмена качественными педагогическими ресурсами двух стран будут постоянно расти, обеспечивая ресурсную опору для повышения качества подготовки.

Сопоставление полученных выводов с результатами существующих отечественных и зарубежных исследований позволяет уточнить научный вклад и границы применимости работы. Во-первых, исследование расширяет сферу применения теории межкультурной педагогики в не западном двустороннем контексте. Большинство российских работ по межкультурной компетентности сосредоточено на общих коммуникативных ситуациях или повышении квалификации действующих педагогов. В данном исследовании трехкомпонентная модель В.В. Сафоновой (Сафонова, 2019) систематически применяется к подготовке студентов педагогических специальностей в российско-китайском контексте, подтверждается ее применимость на допрофессиональном этапе, дополнительно выделяется «профессиональный» компонент как специфический для педагогических работников, что обогащает границы применения модели.

Во-вторых, работа дополняет перспективы исследований российско-китайского образовательного сотрудничества. Большинство существующих работ описывают уже достигнутые результаты сотрудничества с позиции одной страны. В данном исследовании реализован двусторонний равноправный подход, реализована логика «анализ состояния – диагностика проблем – выделение перспективных особенностей», обоснована сущность российско-китайской модели подготовки как «двусторонней, симбиотичной, основанной на равноправном взаимообогащении», показаны ее принципиальные отличия от западной модели односторонней трансляции культуры. Это служит новым аналитическим подходом к исследованиям перспектив межкультурного образовательного сотрудничества в не западном контексте.

В-третьих, работа дополняет цикл исследований формирования межкультурной компетентности педагогов на всех этапах их профессионального пути. Большинство существующих работ посвящено краткосрочному повышению квалификации действующих учителей. В данном исследовании акцент сделан на группе будущих педагогов, систематически описаны современное состояние и перспективы их допрофессиональной подготовки, что восполняет пробел в этой области. При этом исследование имеет определенные ограничения: выборка преимущественно включает совместные образовательные программы и вузы – члены педагогического союза, охват обычных педагогических специальностей без участия в международных проектах невелик; работа основана преимущественно на теоретическом анализе и кейс-исследованиях, в дальнейшем возможно проведение длительных мониторинговых исследований для проверки траекторий эволюции перспективных особенностей.

На основе современной базы развития и тенденций эволюции, с опорой на отечественные педагогические теории и закономерности допрофессиональной подготовки, построение четырехмерной оптимизационной рамки «закрепление целей – поэтапное усложнение содержания – реализация на практике – замкнутый цикл оценки» служит четкой практической траекторией для постоянного совершенствования системы формирования межкультурной компетентности будущих педагогов России и Китая. Рамка включает:

1. Первый измер – закрепление целей, ядро которого – переход от краткосрочной ориентации на языковые нормативы к долгосрочному формированию профессиональной компетентности. Под эгидой профильных ведомств двух стран на основе трехкомпонентной модели компетентности разрабатывается единый «Стандарт межкультурной компетентности будущих педагогов России и Китая», в котором прописаны конкретные показатели по когнитивному, аффективному и поведенческому компонентам с акцентом на профессиональную составляющую и перспективу развития. Вводится механизм двусторонней совместной сертификации качества программ, в качестве ключевого оценочного показателя рассматривается профессиональная пригодность будущего учителя. Совершенствуется двустороннее политическое взаимодействие, подготовка будущих педагогов включается в долгосрочные механизмы сотрудничества, учреждаются целевые гранты на поддержку соответствующих проектов.

2. Второй измер – поэтапное усложнение содержания, ядро которого – переход от фрагментарной когнитивной нагрузки к трехэтапному формированию компетенций. В соответствии с логикой «когнитивная база – практическая трансформация – рефлексивное совершенствование» перестраивается система дисциплин, охватывающая весь допрофессиональный цикл: на младших

курсах реализуется блок базовых когнитивных дисциплин, закладывающих знания о культуре и системе образования; на средних курсах – блок практикоориентированных дисциплин, развивающих умения межкультурной педагогической деятельности; на старших курсах – блок рефлексивно-развивающих дисциплин, повышающих культурную чувствительность и способность к критическому мышлению. Параллельно обеспечивается глубокая интеграция межкультурных курсов и основных педагогических дисциплин, чтобы формирование компетенций всегда было ориентировано на потребности будущей профессиональной деятельности.

3. Третий измер – реализация на практике, ядро которого – переход от культурно-ознакомительной практики к профессионально-педагогической. Интеграция существующих разнообразных площадок позволяет создать четырехуровневую систему практической подготовки: внутривузовские симуляционные лаборатории для отработки сценариев межкультурного урока; приграничные трансграничные базы практики для регулярного прохождения производственной практики; программы зарубежной стажировки для старших курсов с погружением в реальную педагогическую деятельность; расширенные форматы виртуального взаимодействия для всеобщего доступа к практике на протяжении всего периода обучения.

4. Четвертый измер – замкнутый цикл оценки, ядро которого – переход от унифицированной языковой оценки к комплексной профессионально ориентированной системе. Преодолевается практика подмены компетенции результатом языкового теста, создается многоаспектная система оценки, охватывающая знания, практические умения, ценностные установки и рефлексивный рост. Сочетаются текущая и итоговая аттестация, в число оценочных показателей включаются активность на занятиях, отчеты по практике, разработки уроков, демонстрация фрагментов урока и другие результаты. В число субъектов оценки включаются преподаватели обеих стран, руководители практики и сами студенты (в формате взаимного оценивания). Создается механизм обратной связи результатов оценки с проектированием учебных планов, обеспечивается замкнутый цикл «оценка – обратная связь – оптимизация».

В представленной четырехмерной рамке закрепление целей – это стратегический ориентир, усложнение содержания – основной носитель системы, реализация на практике – ключевой путь развития, замкнутый цикл оценки – гарантия качества. Все четыре измерения взаимно дополняют друг друга и совместно обеспечивают поступательное развитие системы формирования межкультурной компетентности будущих педагогов России и Китая.

Заключение

В ходе систематического анализа формирования межкультурной компетентности будущих педагогов России и Китая, в соответствии с поставленными исследовательскими задачами, получены следующие основные выводы:

1. Во-первых, в настоящее время в России и Китае сложилась трехуровневая институциональная система, сеть подготовки, охватывающая все уровни высшего образования, и четыре практические модели допрофессиональной подготовки будущих педагогов с межкультурной компетентностью. Сформирована достаточная практическая база для перехода к содержательному повышению качества подготовки, а допрофессиональный этап стал неотъемлемой частью российско-китайского сотрудничества в сфере педагогического образования.

2. Во-вторых, современная система допрофессиональной подготовки сталкивается с четырьмя ключевыми проблемами: смещение целей подготовки, разрыв структуры компетенций, оторванность практики от профессиональных задач и унифицированность критериев оценки. Глубинные причины этих проблем лежат на трех уровнях: недостаточность институциональных стандартов, утилитарная ориентация отдельных вузов и ограниченность общих ресурсов. По своей сути проблемы отражают недостаточный учет закономерностей профессионального становления будущих педагогов.

3. В-третьих, формирование межкультурной компетентности будущих педагогов в перспективе приобретает четыре ключевые эволюционные особенности: стратегическую опережающую направленность, двустороннюю симбиотичность, полевой инклюзивный характер и комплексность

компетенций. Эти особенности являются одновременно обобщением передового опыта и направлением оптимизации существующих недостатков, они образуют новую парадигму подготовки будущих кадров на принципах равноправного взаимообогащения, принципиально отличающуюся от западной модели односторонней трансляции культуры.

4. В-четвертых, построенная четырехмерная оптимизационная рамка «закрепление целей – поэтапное усложнение содержания – реализация на практике – замкнутый цикл оценки» системно отвечает на существующие проблемы, точно соответствует закономерностям допрофессиональной педагогической подготовки и перспективам развития. Она служит целостным аналитическим инструментом и практической траекторией для перспективной подготовки педагогических кадров с межкультурной компетентностью в России и Китае.

Список литературы

1. Александрова Е.А. Межкультурная компетентность будущих педагогов: структура и условия формирования. Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2023. 189 с.
2. Дай Лян, Дин Цзыцзюнь, Чжэн Цюнцзе. Исследование характеристик и механизмов трансграничной мобильности иностранных студентов в рамках инициативы «Один пояс, Один путь» // Modern Urban Research. 2022. № 12. С. 111-116.
3. Руководство SAGE по межкультурной компетентности. Сост. Д.К. Дирдорф. Предисловие: Д. Бук. Таузенд-Оукс: SAGE Publications, 2009. xiv, 542 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
5. Ли В. Исследования реформы преподавания для специальностей иностранных языков на основе формирования межкультурной коммуникативной компетентности // Вестник Нинсяского педагогического университета. 2024. № 5. С. 34-41.
6. Ло В. Исследование совместного высшего образования Китая и России в контексте инициативы «Один пояс, один путь» // Сравнительная педагогика. 2024. № 7. С. 13-21.
7. Люй Л. Образовательное сотрудничество как инструмент поддержки всестороннего стратегического партнерства России и Китая в новую эпоху // Китайская молодежная газета. 2026. 22 мая. С. 3.
8. Сафонова В.В. Межкультурная коммуникация: теория и практика обучения. Москва: Высшая школа, 2019. 384 с.
9. Сунь Цзинь, Янь Хуань. Глобальное управление образованием: понятие, субъекты, механизмы // International and Comparative Education. 2020. Т. 42. № 2. С. 39-47.
10. Сунь Ючжун, Ляо Хунцзин, Чжэн Сюань, Цинь Шоцянь. Исследования межкультурного обучения иностранным языкам. Пекин: Издательство обучения и исследования иностранных языков (FLTRP), 2021. 259 с.
11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. 2-е изд. Москва: Изд-во Московского университета, 2004. 352 с.
12. Цюй Сун. Углубление российско-китайского образовательного сотрудничества и укрепление взаимопонимания народов // Жэньминь жибао. 2026. 20 мая. С. 3.
13. Чжан Хунлин. Межкультурное преподавание иностранных языков. Шанхай: Шанхайское издательство иноязычного образования, 2007. 380 с.
14. Чэнь Ф., Пак И. Система аттестации профессорско-преподавательского состава российских вузов: развитие и эволюция // Степень и аспирантское образование. 2022. № 10. С. 79-84.
15. Чэнь Шицзянь, Тань Дань. Сравнительно-педагогические исследования в перспективе неоинституционализма // Journal of Teacher Education. 2016. № 5. С. 13-17.
16. Ян Цигуан. Исследования глобального образования: развивающаяся междисциплинарная область // Social Sciences Abroad. 2022. № 5. С. 163-178, 199.

Features of the formation of intercultural competence of future educators in China and Russia

Tian Luan
Specialist Expert
Bunin Yelets State University
Yelets, Russian Federation
13524886062@163.com
ORCID 0009-0008-4859-4385

Received 15.08.2026
Accepted 23.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/w7509-7865-6993-g
EDN GCTPRT
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

Against the background of the in-depth development of China-Russia comprehensive strategic cooperative partnership in the new era and the full launch of the 2026-2027 «China-Russia Year of Education», future educators, as the core reserve force for the sustainable development of educational cooperation between the two countries, their pre-service cultivation of intercultural competence directly determines the long-term quality of bilateral educational exchanges. Taking the pre-service student teachers in normal universities of China and Russia as the core research object, based on the pre-service training data of 138 Sino-Russian cooperative education programs and 26 local normal alliance universities, this paper carries out systematic research according to the logic of «realistic picture sorting – existing problem diagnosis – future feature extraction – cause and path analysis». The research first presents the current system, scale and model status of Sino-Russian cross-cultural teacher training, then diagnoses four practical problems including misplaced training objectives, discontinuous competence structure, suspended practice links and single evaluation standards. Finally, starting from the current situation and problems, it deduces four core future-oriented cultivation characteristics: strategic foresight, two-way symbiosis, field immersion and literacy integration, and constructs a four-dimensional optimization framework of «objective anchoring – content progression – practice implementation – evaluation closed loop» combined with cause analysis. The conclusions can provide theoretical support and practical basis for the connotative upgrading of the collaborative education system of Sino-Russian teacher education.

Keywords

China-Russian educational cooperation, future educators, intercultural competence, pre-service teacher training, normal education, cultivation characteristics.

References

1. Alexandrova E.A. Intercultural competence of future teachers: structure and conditions of formation. Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University, 2023. 189 p.
2. Dai Liang, Ding Zijun, Zheng Qiongjie. A study of the characteristics and mechanisms of cross-border mobility of international students within the framework of the «One Belt, One Road» initiative // Modern Urban Research. 2022. № 12. pp. 111-116.
3. SAGE Guide to Intercultural Competence. Comp. D.K. Dierdorf. Preface: D. Buk. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009. xiv, 542 p.

4. Zimnaya I.A. Key competencies – a new paradigm of educational outcome // Higher education today. 2003. № 5. pp. 34-42.
5. Li V. Research on the reform of teaching for foreign language specialties based on the formation of intercultural communicative competence // Bulletin of the Ningxia Pedagogical University. 2024. № 5. pp. 34-41.
6. Lo V. A study of joint higher education between China and Russia in the context of the «One Belt, One Road» initiative // Comparative Pedagogy. 2024. № 7. pp. 13-21.
7. Liu L. Educational cooperation as a tool to support the comprehensive strategic partnership between Russia and China in the new era // Chinese Youth Newspaper. 2026. May 22. p. 3.
8. Safonova V.V. Intercultural communication: theory and practice of teaching. Moscow: Higher School, 2019. 384 p.
9. Sun Jin, Yan Huan. Global education management: concept, subjects, mechanisms // International and Comparative Education. 2020. Vol. 42. № 2. pp. 39-47.
10. Sun Yuzhong, Liao Hongjing, Zheng Xuan, Qin Shoqian. Research on intercultural teaching of foreign languages. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Publishing House (FLTRP), 2021. 259 p.
11. Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication. 2nd ed. Moscow: Moscow University Press, 2004. 352 p.
12. Qu Song. Deepening Russian-Chinese educational cooperation and strengthening mutual understanding between peoples // People's Daily. 2026. May 20. p. 3.
13. Zhang Honglin. Intercultural teaching of foreign languages. Shanghai: Shanghai Publishing House of Foreign Language Education, 2007. 380 p.
14. Chen F., Pak I. The system of certification of the teaching staff of Russian universities: development and evolution // Degree and postgraduate education. 2022. № 10. pp. 79-84.
15. Chen Shijian, Tan Dan. Comparative pedagogical research in the perspective of neo-institutionalism // Journal of Teacher Education. 2016. № 5. pp. 13-17.
16. Yang Qiguang. Global Education Research: a developing interdisciplinary field // Social Sciences Abroad. 2022. № 5. pp. 163-178, 199.

Построение OBE-модели обучения «Университетский английский язык» для студентов неязыковых специальностей, направленной на формирование способности к распространению китайской культуры

Янань Ван
Преподаватель, специалист-эксперт
Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
yanan.michelle@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.08.2026
Принята 25.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/k2342-6358-3413-t
EDN GDBRKU
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

Формирование у студентов вузов способности к распространению китайской культуры стало новой целью обучения иностранным языкам. В соответствии с требованиями реформы иноязычного образования в вузах в контексте «новой гуманитарной науки» необходимо разработать инновационную модель обучения, интегрированную с развитием данной компетенции. В связи с этим в настоящем исследовании в качестве примера выбран общеобразовательный курс «Университетский английский язык» в одном из университетов Синьцзяна. На его основе строится модель обучения, ориентированная на результат (OBE), направленная на развитие способности к распространению китайской культуры, с целью предложить рекомендации для формирования у студентов данной компетенции. Модель включает три взаимосвязанных компонента – проектирование, внедрение и оценку – и реализуется в формате смешанного обучения, объединяющего онлайн- и офлайн-этапы работы до занятия, во время занятия и после него. Её отличительными особенностями выступают совместная разработка преподавателями и студентами учебных ресурсов по китайской культуре, создание учебной среды когнитивной и эмоциональной поддержки, а также проектирование продуктивно-ориентированной учебной деятельности. Эффективность модели предполагается проверить в двух циклах реализации с использованием анкетирования, интервью, наблюдения, анализа кейсов и материалов, а также сопоставления экспериментальной и контрольной групп.

Ключевые слова

способность к распространению китайской культуры, университетский английский язык, OBE, модель обучения.

Введение

В условиях глобализации и на фоне эпохи великого возрождения китайской нации формирование международной коммуникативной компетенции напрямую связано с повышением международного дискурсивного влияния Китая и его авторитета в мире, и уже поднято на уровень государственной стратегии. Однако в процессе распространения китайской культуры за рубежом всегда существовала проблема «сдавленного горла»: есть что сказать – но не могут сказать ясно, правы по сути – но не могут

убедительно доказать, скажут – но не могут донести до аудитории (Ян, 2023а). Высшее образование остро нуждается в том, чтобы «подготовить новое поколение людей эпохи, которые знают Китай, любят Китай, понимают Китай, умеют рассказывать истории о Китае и могут рассказать их хорошо» (У, 2022). Цюфан Вэнь полагает, что распространение китайской культуры – это передача китайской культуры и традиций (включая выдающуюся традиционную китайскую культуру, революционную культуру, передовую социалистическую культуру) средствами иностранного языка в условиях межкультурной коммуникации (Вэнь, 2023). Она разделяет коммуникативную компетенцию на два уровня: национальную культурно-коммуникативную компетенцию и индивидуальную культурно-коммуникативную компетенцию.

Индивидуальная культурно-коммуникативная компетенция – это способность каждого обычного гражданина Китая распространять выдающуюся китайскую культуру среди внешнего мира. Каждый гражданин Китая, особенно студенты, получившие высшее образование, несет ответственность и обязанность распространять выдающуюся китайскую культуру. Формирование у студентов способности к распространению китайской культуры – это не только потребность государства и общества, но и необходимость для личностного и профессионального становления самих студентов. Вэнь Цюфан особо подчеркивает, что иноязычное образование обязано с учетом собственной специфики интегрировать китайское культурное образование в процесс обучения иностранным языкам, а формирование способности к распространению китайской культуры следует включить в качестве новой цели в руководства по преподаванию иностранных языков в вузах (Вэнь, 2023).

В высших учебных заведениях Синьцзяна курс «Университетский английский язык» является обязательной общеобразовательной дисциплиной для студентов-бакалавров неязыковых специальностей и охватывает широкую аудиторию. Долгое время преподавание этого курса было ориентировано на инструментальную функцию языка, в центре внимания находились языковые знания и навыки студентов, при этом интеграции и распространению китайской культуры уделялось относительно недостаточное внимание. Значительная часть студентов не в состоянии должным образом использовать английский язык для аргументации своей позиции и точки зрения, увлекательного рассказа своих историй, точной передачи китайских культурных традиций, мировоззрения и образа жизни. Хотя в последние годы, благодаря продвижению реформ и инноваций в обучении, преподавание «Университетский английский язык» начало включать элементы китайской культуры, однако, ограниченные слабыми навыками практического использования английского языка, а также недостатком культурных знаний и осведомлённости, способности студентов к распространению китайской культуры оставляют желать лучшего. Кроме того, традиционная модель обучения игнорирует субъектность и индивидуальные различия студентов, что затрудняет удовлетворение потребностей в персонализированном обучении.

В условиях сложившейся ситуации актуальной задачей инновационного развития преподавания «Университетский английский язык» в новую эпоху становится вопрос о том, как эффективно интегрировать формирование способности к распространению китайской культуры в процесс обучения английскому языку в вузе, стимулировать у студентов интерес к самостоятельному изучению и повышать их способность к распространению китайской культуры за рубежом. Исследование инновационной модели обучения английскому языку в вузе, интегрированной с развитием способности к распространению китайской культуры, помогающей студентам активно и эффективно участвовать в практике её распространения, соответствует общемировому тренду интеграции идеологических и политических элементов в иноязычные курсы и имеет большое значение для продвижения реформы иноязычного образования и повышения международной коммуникативной компетенции страны.

Материалы и методы исследования

В последние годы в китайской литературе по иноязычному образованию, особенно в области преподавания английского языка, появились исследования, посвящённые формированию у студентов вузов способности к распространению китайской культуры как на теоретическом, так и на практическом уровне. На теоретическом уровне Вэнь Цюфан полагает, что способность к распространению китайской культуры включает в себя политическую грамотность, языковую компетенцию, знание китайской

культуры, навыки мышления высокого порядка и межкультурную коммуникативную компетенцию (Вэнь, 2023). Среди этих пяти базовых компонентов политическая грамотность определяет, с каких позиций субъект осуществляет распространение; языковая компетенция является ядром; навыки мышления высокого порядка и межкультурная коммуникативная компетенция связаны с тем, как осуществлять распространение; а китайская культура представляет собой содержание самого распространения. Способность студентов к распространению китайской культуры не является простой суммой этих пяти компонентов. Вэнь Цюфан также подчёркивает необходимость органичного включения этих компонентов в учебные модули с использованием метода обучения, ориентированного на результат. Дундун Ли предложил концептуальное определение, содержательный анализ и структурное построение способности студентов к распространению китайской культуры, разработал модель формирования «единства знания и действия» на основе концепции смешанного обучения (Ли, 2017). Также в исследованиях выдвигаются предложения по реформированию системы учебных курсов «Университетский английский язык» (Цуй, 2015).

Часть исследователей на практическом уровне изучает вопрос о том, как систематически формировать у студентов вузов способность к распространению китайской культуры посредством учебных курсов. Вэйсин Гу и Цзяньминь Е на примере курсов «Преподавание английского языка, связанного с местной культурой Китая» и «Преподавание английского языка, связанного с культурой китайской специфики» соответственно предложили учебную траекторию, движимую платформой «Интернет+университет», направляемую формирующим оцениванием «оценка для обучения» и использующую самостоятельное и совместное обучение в качестве средств, способствуя формированию у студентов способности к распространению китайской культуры в практической деятельности (Гу, 2017; Гу, 2019). Сунь Шугуан на примере курса «Рассказывать хорошие истории о Китае на английском языке» разработал педагогическую концепцию «интеграции обучения, оценки, мышления и действия», поставил учебные цели, ориентированные на результат, и разработал учебное содержание, «нацеленное на ключевые задачи и преодолевающее трудности», установил принципы преподавания, сочетающие лекции и практику, а также пронизанные оценкой и рефлексией на всём протяжении обучения, что предоставило операционализированный практический путь для формирования у студентов вузов способности к распространению китайской культуры через учебные курсы (Сунь, 2023). Кроме того, Хуа Ян, Ливэнь Ли (Ян, 2023б), а также Линьлинь Цуй (Цуй, 2023) также на примере курса «Рассказывать хорошие истории о Китае на английском языке» провели соответственно тематическое исследование динамики развития и изменения способности студентов к распространению китайской культуры, а также исследование педагогических действий, направленных на преодоление слабой аудиторной осведомлённости студентов.

Таким образом, в предыдущих исследованиях способности студентов к распространению китайской культуры были достигнуты определённые успехи в таких аспектах, как определение понятия, структурное построение и пути формирования, что дало учителям английского языка, работающим на местах, некоторые идеи и соображения. Однако исследований о том, как систематически формировать у студентов способность к распространению китайской культуры посредством учебных курсов, всё ещё мало, а конкретных практических примеров относительно недостаточно. Образование, ориентированное на результат (OBE), концептуально связано с работами У. Спэди, где обучение рассматривается через призму заранее заданных и проверяемых образовательных результатов (Спэди, 1994). OBE утверждает, что цель разработки и реализации обучения – это результаты обучения, которые студенты достигают в конце образовательного процесса. Этот подход подчёркивает следующие четыре вопроса: какие результаты обучения мы хотим получить от студентов? почему мы хотим добиться от студентов именно таких результатов? как эффективно помочь студентам достичь этих результатов? как узнать, что студенты уже достигли этих результатов? Данная концепция нацелена на результат, ориентирована на студентов и использует обратное мышление для построения системы учебных курсов. В рамках этой концепции китайская культура интегрируется с преподаванием английского языка, что позволяет одновременно повышать языковые способности студентов, углублять их понимание и идентификацию с выдающейся традиционной китайской культурой, укреплять культурную уверенность и помогать им

лучше рассказывать хорошие истории о Китае и распространять китайскую культуру. В связи с этим данная статья откликается на государственный призыв к усилению международной коммуникативной компетенции страны, исследует OBE-модель преподавания «Университетский английский язык», ориентированную на формирование способности к распространению китайской культуры, а также разрабатывает, внедряет и применяет эту модель в рамках курса «Университетский английский язык» в одном из университетов Синьцзяна с целью повышения способности студентов к распространению китайской культуры.

Результаты и обсуждение

В данной статье предпринимается попытка построить OBE-модель обучения «Университетский английский язык», ориентированную на формирование способности к распространению китайской культуры, а также внедрить и усовершенствовать эту модель в процессе преподавания. Сочетая тематику учебных модулей курса «Университетский английский язык», реализуется смешанное обучение (интеграция онлайн и офлайн), преподаватели и студенты совместно углублённо изучают элементы китайской культуры. При этом поддерживающая учебная среда выступает внешним условием, учебная платформа – системной поддержкой, а оценивание, способствующее обучению – направляющим фактором. В процессе изучения соответствующих культурных тем и выполнения различных продуктивных заданий у студентов укрепляются культурная идентичность и осознание необходимости распространения культуры, тренируются навыки владения английским языком и формируется умение эффективно распространять китайскую культуру.

OBE-модель обучения «Университетский английский язык», ориентированная на формирование способности к распространению китайской культуры, состоит из трёх компонентов: проектирования, внедрения и оценки. Каждый из этих компонентов будет подробно рассмотрен в следующих разделах.

Руководствуясь концепцией OBE, с учётом определения способности к распространению китайской культуры и входящих в неё компонентов (Вэнь, 2023), а также особенностей учебного курса «Университетский английский язык», преподаватели предприняли попытку построить OBE-модель обучения «Университетский английский язык», ориентированную на формирование способности к распространению китайской культуры. Данная модель основывается на идеях OBE и ставит своей целью формирование у студентов способности к распространению китайской культуры. Посредством создания для студентов поддерживающей учебной среды, разработки учебных ресурсов по китайской культуре, проектирования модулей учебной деятельности, ориентированных на результат, и других этапов реализуется достижение продуктивных целей, которые опираются на английский языковой материал и включают формирование политической грамотности, языковой компетенции, знания китайской культуры, навыков мышления высокого порядка и межкультурной коммуникативной компетенции. Наряду с этим применяется сочетание разнообразных методов оценки, проводится рефлексия фактических результатов обучения, осуществляется корректировка и совершенствование модели обучения, что способствует достижению конечной продуктивной цели – формирования у студентов способности к распространению китайской культуры.

Данная педагогическая модель предполагает проведение двух циклов практической реализации. В первом цикле, в течение одного семестра обучения по курсу «Университетский английский язык», реализуется смешанное обучение (интеграция онлайн и офлайн) со следующим полным перечнем учебных этапов: до занятий – совместная разработка преподавателями и студентами аудиовизуальных, видеоматериалов и текстов для чтения, связанных с культурной тематикой модуля, а также эвристическое чтение; во время занятий – групповая дискуссия, анализ текста под руководством преподавателя, отработка ключевых языковых выражений, составление студентами ситуативных диалогов на тему модульной культуры; после занятий – выполнение студентами разнообразных ситуативных устных и письменных продуктивных заданий по культурной тематике модуля, сочетание самооценки, взаимооценки, компьютерного оценивания и оценки преподавателем, адресные консультации преподавателя для отдельных студентов или групп, а также участие студентов во внеаудиторных мероприятиях второго плана, таких как конкурс англоязычных публикаций о китайской

культуре и конкурс «Рассказываем истории о Китае на иностранном языке». Второй цикл планируется провести в следующем семестре с использованием экспериментального метода: будут выполнены все учебные этапы первого цикла, а затем проведено сравнение эффективности обучения с другим классом, в котором применяется обычная модель преподавания.

Оценка данной педагогической модели также проводится в два цикла. В первом цикле реализации комплексно используются такие методы сбора данных, как интервью, наблюдение, анализ кейсов и материалов, анкетирование и т.д., чтобы изучить степень принятия студентами данной модели обучения. Затем, на основе разработанной Цюфан Вэнь (Вэнь, 2023) рамки формирования способности к распространению китайской культуры, оценивается эффективность данной модели в формировании у студентов таких компонентов, как политическая грамотность, языковая компетенция, знание китайской культуры, навыки мышления высокого порядка и межкультурная коммуникативная компетенция.

Во втором цикле реализации, с учётом результатов внедрения модели в течение одного семестра и полученной обратной связи, в основном используется экспериментальный метод. Выбирается одна группа в качестве экспериментального класса, где продолжается реализация данной модели обучения с повторением всех учебных этапов первого цикла, и другая группа в качестве контрольного класса, где применяется обычная модель преподавания. Исследование сочетает качественные и количественные методы сбора данных, такие как анкетирование, интервью, наблюдение, анализ кейсов и материалов, и использует смешанную методологию для систематической оценки эффективности данной модели в формировании у студентов способности к распространению китайской культуры. На основе обобщения результатов двух циклов реализации осуществляется комплексная оценка данной педагогической модели.

Таким образом, три этапа педагогической модели – проектирование, внедрение и оценка – взаимодополняют друг друга. Проектирование модели является основой для её внедрения, а оценка модели, в свою очередь, вносит коррективы в её проектирование. Кроме того, модель проходит два цикла реализации, в ходе которых она проверяется и непрерывно совершенствуется.

Формирование у студентов способности к распространению китайской культуры невозможно без богатых и многомерных учебных ресурсов в качестве прочной опоры. Содержание учебных материалов должно объединять лучшее из китайской и зарубежной культур, обеспечивать широкий охват источников, достоверность и глубину информации, чтобы стимулировать у студентов интерес к чтению. Преподаватель должен направлять студентов на совместный широкий поиск и углублённое изучение конкретных культурных тем, а также на совместную разработку ресурсной базы, необходимой для курса. Эта ресурсная база охватывает полный учебный цикл – от предварительного ознакомления перед занятием, до глубокого чтения на занятии и расширенного чтения после занятий, включает в себя различные формы, такие как аудио, видео, профессиональные веб-сайты, а также разнообразные типы текстов: диалоги, короткие эссе, текущие новости и т.д. Ресурсы предоставляются в открытом доступе через онлайн-платформу курса. После занятий преподаватель поощряет студентов продолжать поиск учебных материалов по пройденной теме после завершения модуля, чтобы дальше пополнять учебную ресурсную базу, тем самым закрепляя и углубляя результаты обучения.

Для эффективного преодоления трудностей и стресса, с которыми сталкиваются студенты при изучении «Академического английского языка», а также для стимулирования их внутренней учебной мотивации, преподаватель активно создаёт учебную среду, обеспечивающую положительную когнитивную и эмоциональную поддержку, чтобы помочь студентам с позитивным настроем преодолевать учебные трудности. Преподаватель умело сочетает онлайн и офлайн учебное пространство, предоставляя студентам когнитивную и эмоциональную поддержку. До занятий преподаватель использует платформы, такие как «Сюэситун» или Ismart, для отправки студентам материалов для чтения, делится фоновой информацией, связанной с темой модуля, помогает студентам ознакомиться с новой темой и понять новые знания. Во время занятий, посредством очного обучения, преподаватель с полным энтузиазмом и оптимистичным настроем, используя педагогические приёмы, сочетающие поощрение и развитие мышления, создаёт позитивную и одновременно инклюзивную атмосферу обучения, поощряя студентов к глубокому исследованию и смелому обмену личными

мнениями. После занятий преподаватель с помощью таких коммуникационных инструментов, как DingTalk, делится со студентами своими размышлениями об учёбе, внимательно следит за индивидуальными потребностями каждого студента и, гибко сочетая онлайн и офлайн формы консультирования, оказывает адресную помощь, повышая тем самым чувство эффективности и чувство достижения у студентов.

Для повышения языковой компетенции необходимо найти баланс между языковым вводом и языковым выводом. Учебные мероприятия способны эффективно способствовать переходу студентов от языкового ввода к языковому выводу. Что касается занятий по курсу «Университетский английский язык», то учебные мероприятия, направленные на достижение поставленных целей, включают в себя различные виды деятельности как в аудитории, так и вне её, в очном и дистанционном форматах, в зависимости от ситуации. Конкретное содержание представлено в таблице 1.

Таблица 1. Таблица учебных мероприятий и формирования способности к распространению китайской культуры

Этапы и формы обучения	Учебные этапы	Проектирование мероприятий	способность к распространению китайской культуры
До занятий Онлайн	Введение в тему	Эвристическое чтение	Межкультурная коммуникативная компетенция, Знание китайской культуры
Во время занятий Онлайн/офлайн	Анализ содержания текста	Групповая дискуссия и презентация	Навыки мышления высокого порядка, Языковая компетенция
Во время занятий Онлайн/офлайн	Расширение содержания текста	Составление ситуативных диалогов	Межкультурная коммуникативная компетенция, Знание китайской культуры, Языковая компетенция
После занятий / Онлайн/офлайн	Индивидуальное задание после занятий	Написание эссе на заданную тему	Навыки мышления высокого порядка, Межкультурная коммуникативная компетенция, Знание китайской культуры, Языковая компетенция
После занятий / Онлайн/офлайн	Групповая дискуссия после занятий	Групповой отчёт / Презентация в PowerPoint	Политическая грамотность, Навыки мышления высокого порядка, Межкультурная коммуникативная компетенция, Знание китайской культуры, Языковая компетенция
После занятий / Онлайн/офлайн	Внеаудиторные мероприятия	Конкурс англоязычных публикаций, конкурс коротких сценок	Политическая грамотность, Навыки мышления высокого порядка, Межкультурная коммуникативная компетенция, Знание китайской культуры, Языковая компетенция

Заключение

С непрерывным углублением процесса экономической глобализации коммуникация и обмен между Китаем и разными странами и регионами становятся всё более частыми. Способность к распространению китайской культуры, основным содержанием которой являются политическая грамотность, языковая компетенция, знание китайской культуры, навыки мышления высокого порядка и межкультурная коммуникативная компетенция, стала фокусом исследований в области иноязычного образования. В данной статье предпринимается попытка построить OBE-модель обучения «Университетский английский язык» и исследовать её инновационные особенности, с целью содействия реформе преподавания английского языка в нашем университете в новую эпоху, а также предоставить

определённый ориентир и справочный материал для преподавания английского языка в приграничных высших учебных заведениях, а также для реформы и инноваций в преподавании других иностранных языков.

В практическом отношении предложенная модель требует дальнейшей апробации на более широкой выборке студентов и сопоставления результатов экспериментальных и контрольных групп. Вместе с тем уже на этапе проектирования она позволяет уточнить взаимосвязь между целями курса, учебной деятельностью, формирующим оцениванием и развитием способности студентов к распространению китайской культуры средствами английского языка.

Список литературы

1. Вэнь Цюфан. Новая цель иноязычного образования: формирование у студентов вузов способности к распространению китайской культуры // Доклад на VII Всекитайском форуме высокого уровня по реформе и развитию иноязычного образования в высших учебных заведениях (март 2023 г, Пекин). Пекин, 2023.
2. Гу Вэйсин, Е Цзяньминь. Исследование преподавания китайской культуры в курсе «Университетский английский язык» на основе проектного обучения: на примере курса «Преподавание китайской местной культуры на английском языке» // Преподавание иностранных языков в Шаньдуне. 2017. Т. 38 № 4. С. 27-36.
3. Гу Вэйсин. Исследование формирования способности к распространению китайской культуры средствами английского языка: содержание, пути, практика — на примере курса «Преподавание культуры с китайской спецификой на английском языке» // Преподавание иностранных языков в Шаньдуне. 2019. Т. 40. № 4. С. 47-56.
4. Ли Дуньдун. Способность студентов вузов к распространению китайской культуры: определение понятия, содержание в контексте эпохи и построение системы // Вестник социальных наук Харбинского педагогического университета. 2017. Т. 8. № 2. С. 173-176.
5. Сунь Шугуан. Практические пути формирования у студентов вузов способности к распространению китайской культуры: на примере курса «Рассказывать истории о Китае на английском языке» // Передовые исследования в области иноязычного образования. 2023. Т. 6. № 4. С. 34-40, 94.
6. У Янь. Китайская модель модернизации и реформа, инновационное развитие высшего образования // Исследования высшего образования Китая. 2022. Т. 38. № 11. С. 21-29.
7. Цуй Линьлинь. Исследование формирования у студентов вузов установки на адресата в структуре способности к распространению китайской культуры // Передовые исследования в области иноязычного образования. 2023. Т. 6. № 4. С. 27-33, 94.
8. Цуй Сяопин, Ши Чэнчжоу. Распространение китайской культуры за рубежом и реформа курса «Университетский английский язык» // Вестник Хэбэйского университета (философия и социальные науки). 2015. № 3. С. 139-142.
9. Ян Хуа. Предисловие к рубрике: исследования формирования у студентов вузов способности к распространению китайской культуры // Передовые исследования в области иноязычного образования. 2023а. Т. 6. № 4. С. 19.
10. Ян Хуа, Ли Ливэнь. Развитие и изменение способности студентов вузов к распространению китайской культуры: исследование случая // Передовые исследования в области иноязычного образования. 2023б. Т. 6. № 4. С. 20-26, 93-94.
11. Spady W.G. Outcome-based education: critical issues and answers. Arlington: American Association of School Administrators, 1994.

The construction of OBE teaching model for College English guided by students' competence of introducing Chinese culture

Yanan Wang
Lecturer, Specialist Expert
Xinjiang Normal University
Urumqi, China
yanan.michelle@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.08.2026
Accepted 25.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/k2342-6358-3413-t
EDN GDBRKU
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

Developing students' competence of introducing Chinese culture is a new objective in foreign language education. In order to adapt to the reform requirements of foreign language education in colleges and universities in the context of the new liberal arts, it is particularly important to explore innovative teaching models integrated with students' competence of introducing Chinese culture. Based on this, this paper takes a university in Xinjiang as an example, selects College English Course as the research object, and constructs an OBE teaching model which aims at developing students' competence of introducing Chinese culture. The teaching model is expected to provide enlightenment for the cultivation of international communication talents. The model comprises three interrelated components – design, implementation and evaluation – and is carried out through blended learning that combines online and offline work before, during and after class. Its distinctive features are the joint development of Chinese culture learning resources by teachers and students, the creation of a cognitively and emotionally supportive learning environment, and the design of production-oriented learning activities. The effectiveness of the model is to be verified in two cycles of implementation by means of questionnaires, interviews, observation, case and material analysis, and a comparison between the experimental and the control groups.

Keywords

competence of introducing Chinese culture, College English Course, OBE, teaching model.

References

1. Wen Qiufang. New goal of foreign language education: fostering university students' ability to disseminate Chinese culture // Report at the 7th All-China High-Level Forum on the Reform and Development of Foreign Language Education in Higher Education Institutions (March 2023, Beijing). Beijing, 2023.
2. Gu Weixing, Ye Jianmin. A study of teaching Chinese culture in the «University English» course based on project-based learning: using the course «Teaching Chinese Local Culture in English» as an example // Foreign Language Teaching in Shandong. 2017. Vol. 38. № 4. pp. 27-36.
3. Gu Weixing. A study of the development of the ability to disseminate Chinese culture through the English language: content, methods, and practice – using the course «Teaching Culture with Chinese

Characteristics in English» as an example // Foreign Language Teaching in Shandong. 2019. Vol. 40. № 4. pp. 47-56.

4. Li Dongdong. University students' ability to disseminate Chinese culture: definition of the concept, content in the context of the era, and system building // Journal of Social Sciences of Harbin Normal University. 2017. Vol. 8. № 2. pp. 173–176.

5. Sun Shuguang. Practical ways to develop university students' ability to disseminate Chinese culture: a case study of the course «Telling Stories about China in English» // Advanced Research in Foreign Language Education. 2023. Vol. 6. № 4. pp. 34-40, 94.

6. Wu Yan. The Chinese model of modernization and reform, innovative development of higher education // Higher Education Research in China. 2022. Vol. 38. № 11. pp. 21-29.

7. Cui Linlin. Research on the formation of a target-oriented mindset in university students within the structure of their ability to disseminate Chinese culture // Advanced Research in Foreign Language Education. 2023. Vol. 6. № 4. pp. 27-33, 94.

8. Cui Xiaoping, Shi Chengzhou. The Spread of Chinese Culture Abroad and the Reform of the «University English» Course // Journal of Hebei University (Philosophy and Social Sciences). 2015. № 3. pp. 139-142.

9. Yang Hua. Preface to the section: research on the development of university students' ability to disseminate Chinese culture // Advanced Research in Foreign Language Education. 2023a. Vol. 6. № 4. P. 19.

10. Yang Hua, Li Liven. The development and change of university students' ability to disseminate Chinese culture: a case study // Advanced Research in Foreign Language Education. 2023b. Vol. 6. № 4. pp. 20-26, 93-94.

11. Spady W.G. Outcome-based education: critical issues and answers. Arlington: American Association of School Administrators, 1994.

К вопросу об эффективности гибридного обучения китайскому языку: систематизация результатов эмпирических исследований

Фуцин Си
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
xifuqing@yandex.ru
ORCID 0009-0000-7380-8834

Цзыжуй Чжан
Специалист-эксперт
Столичный педагогический университет
Пекин, Китай
18800132860@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.08.2026
Принята 16.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/o1206-5627-4463-h
EDN EVULXR
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена аналитическому обзору современных эмпирических работ, в которых рассматривается результативность гибридного (смешанного) обучения китайскому языку в высшей школе. Ставилась цель систематизировать разрозненные сведения, выделив ключевые параметры результативности, условия их достижения и ограничения, зафиксированные в литературе 2021-2026 годов. Тематический анализ двадцати публикаций, индексированных в РИНЦ, Scopus и WoS, позволил выделить три основные группы критериев эффективности: академическая успеваемость, мотивационно-вовлечённые показатели, развитие межкультурной коммуникативной компетенции. Показано, что позитивная отдача гибридного формата не появляется сама собой – она зависит от качества педагогического дизайна, состояния цифровой инфраструктуры и готовности преподавателей интегрировать очные и онлайн-компоненты. Отдельное внимание уделено сравнению российского и китайского опыта внедрения смешанных моделей, в том числе построенных на базе интеллектуальных платформ. Сделан вывод о необходимости создания комплексной системы оценивания, которая охватывала бы не только лингвистические итоги, но и динамику учебной автономии, межкультурной сензитивности и устойчивости мотивации. Намечены перспективные направления дальнейших эмпирических исследований, включая лонгитюдные замеры эффективности гибридного обучения тоновой и иероглифической систем китайского языка.

Ключевые слова

гибридное обучение, смешанное обучение, китайский язык, эффективность, эмпирические исследования, высшее образование, цифровизация, обзор.

Введение

Программы китайского языка сегодня есть в большинстве российских университетов, и это не единичная ситуация. Схожий рост наблюдается в Европе и Северной Америке – число студентов, выбирающих китайский, устойчиво растёт с начала 2010-х годов. Параллельно с экстенсивным ростом контингента учащихся произошла стремительная цифровая трансформация иноязычного образования, толчок которой дал вынужденный переход на дистанционное обучение в начале десятилетия. Цифровизация заставила вузы искать способы совместить очную работу и онлайн-среду. Интерес к гибридному (смешанному) обучению резко вырос, и сегодня его рассматривают как один из перспективных путей развития языкового образования (Исаев, 2021; Хакиева, 2025). Однако уже первые опыты показали: если просто добавить онлайн-элементы к традиционным занятиям, не продумав логику их соединения, прироста успеваемости не будет – скорее возникнет имитация деятельности (Ястребова, 2022).

При обсуждении гибридного обучения китайский язык оказывается своего рода «идеальным штормом» для методологов. Тоновая система, иероглифика и культурная дистанция не прощают ошибок в планировании учебного процесса, будь то онлайн или офлайн. За последние пять лет – особенно в период массового перехода в онлайн в 2019-2022 годах (пандемия Covid-19) – накопился значительный массив исследований, авторы которых изучали эту проблему в России (МГУ, ВШЭ, СПбГУ и др.) и Китае (BLCU, PKU и др.). Разброс тем оказался огромным: от микроанализа успеваемости до институциональных стратегий контроля качества, порой – с диаметрально противоположными выводами. Тем не менее, эти работы пока не сложились в единую картину. Почти полное отсутствие систематических обзоров, фокусирующихся именно на результативности гибридного формата в этой предметной области, и во многом определило замысел нашей работы.

Материалы и методы исследования

В качестве основного метода использовался тематический анализ; сравнительный подход привлекался для сопоставления результатов отдельных исследований. На первом шаге из каждого источника извлекались сведения о дизайне гибридной модели, измеряемых переменных, зафиксированных эффектах и отмеченных авторами ограничениях. Затем методом открытого кодирования выделялись повторяющиеся тематические кластеры, которые позже были сведены в три укрупнённые категории эффективности: академическая результативность, мотивационно-волевая сфера, межкультурная коммуникативная компетенция. Отдельно прорабатывались условия, названные авторами в качестве необходимых для получения положительного результата, и барьеры, снижающие отдачу гибридного формата.

Результаты и обсуждение

Анализ моделей гибридного обучения китайскому языку. Конфигурации гибридных курсов, представленные в выборке, демонстрируют большое разнообразие, хотя в целом укладываются в логику ротации или чередования очных и онлайн-фаз. Наиболее детально проработанный вариант предлагают М. Ван, С. Чжоу, Х. Дан и Г.А. Александрова. Они описывают трёхкомпонентную стратегию для вузов Китая: «мультимедийные сети задействуются для предъявления нового лексико-грамматического материала и первичной автоматизации до очного занятия; аудиторная встреча посвящается коммуникативной практике, ролевым играм и корректировке ошибок преподавателем; на третьем этапе студенты возвращаются в цифровую среду для закрепления с помощью адаптивных тренажёров» (Ван, 2025). Сходная идея воплощена в модели «двойного класса» (dual-classroom), экспериментально опробованной на выборке из 86 китайских учащихся: очные часы здесь резервировались для «устной коммуникации, а онлайн-платформа использовалась для самостоятельной работы над грамматикой, иероглификой и аудированием» (Ma, 2022). Та же логика видна и в российских работах, касающихся интерактивных цифровых курсов иностранного языка: О.В. Шунякова на примере моделирования и апробации такого курса показывает, что «ключ к успеху – не столько технологическая оснащённость, сколько синхронизация содержания онлайн-модулей с программой очных занятий» (Шунякова, 2024).

А.М. Мирзоева с соавторами дополняет эту линию анализом институциональных условий инкорпорации гибридного обучения и подчёркивают, что «разрозненные инициативы отдельных преподавателей дают ограниченный результат и нуждаются в системной поддержке на уровне учебного заведения» (Мирзоева, 2024).

Отдельный пласт исследований связывает гибридное обучение с технологиями искусственного интеллекта. Внедрение интеллектуальных ассистентов перестраивает интерактивное обучение: системы распознавания речи дают возможность автоматически проверять произношение тонов, а адаптивные алгоритмы выстраивают индивидуальную траекторию освоения иероглифики (Петрова, 2025). Юйсяо Чэн на эмпирическом материале показывает, что «применение интеллектуальных платформ в составе гибридного курса сокращает дистанцию между пассивным узнаванием лексических единиц и их активным использованием в устной и письменной речи» (Чэн, 2024). Цзян Цзяцянь привлекает внимание к инновационным методическим приёмам – геймификации, микрообучению, погружению в виртуальные языковые среды, – которые технически реализуются по большей части в онлайн-компоненте, но дидактически интегрируются с очными встречами (Цзяцянь, 2025). Все перечисленные авторы, по сути, сходятся в одном: сама по себе технологическая «начинка» не даёт эффекта, если нет продуманного сценария.

Что показывают оценки: неоднозначная картина. Чаще всего в литературе оценивают успеваемость – через баллы итоговых тестов, результаты промежуточных аттестаций и экспертные оценки сформированности языковых компетенций. Н.Г. Цой и И.В. Абакумова на выборке из 120 студентов двух российских университетов показали, что участники гибридных групп обходят тех, кто учился только очно, по чтению и аудированию в среднем на 10-15 процентов, а вот по устной речи статистически значимых различий не обнаружено (Цой, 2025). Близкие результаты получила и X. Ma: студенты, занимавшиеся по модели «двойного класса», набрали достоверно более высокие баллы по письму и лексико-грамматическому тесту, однако в устном дискурсе разница с контрольной группой оказалась незначимой (Ma, 2022). Из этого можно предположить, что гибридный формат способствует развитию рецептивных навыков и языковой рефлексии, тогда как спонтанная устная речь, требующая немедленной обратной связи и насыщенной коммуникативной среды, по-прежнему нуждается в интенсивном очном взаимодействии. В пользу этого говорит и исследование H. Ting и J. Ye, которые изучали восприятие MOOC-курсов китайского: респонденты отмечали заметный рост словарного запаса и понимания грамматики, но остро ощущали нехватку реальной разговорной практики (Ting, 2024).

Некоторый противовес этим выводам дают работы, фиксирующие частичное смягчение «разговорного дефицита» за счёт ИИ-технологий. По мнению М.Г. Петровой и Жоу Мэн, «встроенные в гибридные курсы тренажёры устной речи, имитирующие диалог с носителем, способствуют статистически значимому улучшению беглости и фонетической точности» (Петрова, 2025, с. 237). Правда, авторы подчёркивают: по спонтанности и социокультурной вариативности технология пока заметно уступает живому общению. Стоит учесть и то, что в части проанализированных публикаций позитивный эффект гибридного обучения выражался не в росте среднего балла, а в сокращении доли неуспевающих и выравнивании учебных достижений внутри группы (Бордовская, 2023, с. 88). Гибридный формат, иными словами, способен выполнять компенсаторную функцию, помогая студентам с разным исходным уровнем двигаться в более едином темпе, – для массовых программ китайского языка это особенно ценно.

Мотивация, вовлечённость и учебная автономия. Следующий пласт работ касается мотивации и вовлечённости. В литературе сложилось устойчивое мнение: продуманное гибридное обучение усиливает внутреннюю мотивацию, субъективное ощущение автономии и вовлечённость в учебный процесс (Хакиева, 2025; Xie, 2022; Исаев, 2021). Xie H. с соавторами на выборке китайских бакалавров с помощью структурного моделирования показали, что центральным предиктором намерения продолжать гибридное обучение выступает воспринимаемая лёгкость использования платформы, а сразу за ней – удовольствие от интерактивных заданий (Xie, 2022, с. 165). Российские данные добавляют важный нюанс: выраженный модерирующий эффект даёт уровень учебной саморегуляции (Хакиева, 2025). Студенты, изначально обладающие развитыми навыками планирования и самоконтроля, получают от

гибридной модели наибольшую отдачу, тогда как те, кто привык к жёсткому внешнему регулированию, нередко испытывают фрустрацию и теряют мотивацию, когда приходится самостоятельно распределять время и усилия.

В пользу этого говорят и результаты масштабного опроса преподавателей из нескольких стран, который провели K.C. Li с коллегами: респонденты единодушно указывали, что поддержание «социального присутствия» педагога в цифровой среде критически важно для сохранения мотивации и предотвращения отсева (Li, 2023, с. 9). Примечательно, что фактор внешней мотивации, привязанный к оценкам и рейтингам, в гибридной среде, по наблюдениям ряда авторов, теряет часть своей силы, уступая внутренним стимулам – интересу к содержанию и ощущению прогресса. Цзяцянь Цзян связывает такой сдвиг с тем, что «инновационные методы, реализуемые онлайн, задействуют игровую и исследовательскую мотивацию, трудно воспроизводимую в традиционной аудитории» (Цзяцянь Цзян, 2025, с. 226).

Для китайского языка аспект межкультурного взаимодействия обладает повышенной значимостью: языковая картина мира, речевой этикет и невербальные нормы китайской культуры существенно отличаются от европейских. А.П. Миньяр-Белоручева и М.Е. Покровская обосновывают, что «гибридные формы обучения открывают уникальные возможности для моделирования ситуаций профессиональной межкультурной коммуникации – видеоконференции с носителями языка из партнёрских университетов КНР, совместные исследовательские проекты, критический разбор аутентичных видеоматериалов» (Миньяр-Белоручева, 2023, с. 36). Эмпирическое подтверждение эта позиция получает в кросс-культурном исследовании Huang R. и соавторов: они организовали гибридные уроки, которые «одновременно вели учителя из США и Китая, и по итогам семестра у студентов обеих стран зафиксировали рост межкультурной сензитивности и снижение коммуникативной тревожности» (Huang, 2024, с. 50). Эффект не ограничивался когнитивным компонентом, а проявлялся в реальных поведенческих установках.

Смешанное обучение, включающее в онлайн-часть специальный культурологический модуль (видеолекции по истории, философии и искусству Китая), ведёт к значимому углублению понимания социокультурного контекста языка (У Линь, 2024). Эффект заметнее, когда материалы культурологического блока подаются не изолированно, а тематически увязываются с языковым содержанием текущего модуля. М.И. Захарова и А.А. Григорьева на примере преподавания китайского языка в российском вузе доказывают, что «комплексное использование аутентичных мультимедийных источников даёт более высокий прирост межкультурной компетенции, нежели ставка на какой-то один тип ресурсов» (Захарова, 2025, с. 80). Чат-боты, имитирующие носителя языка, могут служить тренажёрами не только языковых, но и поведенческих реакций, однако их действенность прямо зависит от полноты и аутентичности заложенных сценариев общения.

Проблемы и ограничения гибридного обучения. Позитивные результаты, описанные выше, соседствуют в проанализированных работах с серьёзными предостережениями. Гибридный формат возник вынужденно, не из продуманной дидактики, и это создаёт риск имитации обучения: студент может активно взаимодействовать с платформой, но реальный прирост коммуникативных умений при этом отсутствует (Ястребова, 2022). Н.В. Бордовская с соавторами указывают на методологическую проблему – отсутствие единого валидизированного инструментария для оценки эффективности смешанных технологий, из-за чего результаты разных научных коллективов трудно сопоставлять (Бордовская, 2023). Среди организационных барьеров – двойная нагрузка на преподавателя, который вынужден одновременно управлять аудиторной и дистанционной аудиториями, и цифровое неравенство студентов.

В Китае смешанное обучение внедряется сверху, как часть государственной политики, и опирается на внутренние системы качества вузов (Чжао, 2026). Из-за этого успешные практики плохо масштабируются: результат конкретного курса зависит скорее от компетентности отдельного преподавателя, а не от устойчивости институциональной модели. Для китайского языка есть и свои дополнительные трудности. В ряде исследований (Цой, 2025; Ма, 2022) отмечено, что системы

автоматического распознавания тонов на популярных платформах всё ещё часто ошибаются, и без своевременной очной коррекции это может закрепить неправильное произношение.

Почти все эксперименты охватывали один семестр, так что о долгосрочных эффектах пока говорить рано. Исследований на продвинутых уровнях китайского – деловом, научном – почти нет, это направление ещё только начинают разрабатывать.

Заключение

Если посмотреть на изученные работы в целом, становится ясно: эффективность гибридного обучения китайскому – не монолитная вещь, она распадается по меньшей мере на три относительно самостоятельные плоскости. Лингвистические результаты: гибрид даёт хороший прирост по рецептивным навыкам и письму, но устная речь остаётся под вопросом. Отдельно стоит мотивационная динамика – гибкость и автономия работают прежде всего на студентов, которые уже умеют планировать своё время. Ещё одно измерение – межкультурная компетенция, которую в гибридной среде иногда удаётся развивать даже быстрее, чем в традиционной, если выстроить культурологический контент и обеспечить контакт с носителями.

Если сопоставить российские и китайские источники, видна взаимодополнительность: китайские исследователи чаще фокусируются на технологических и стандартизационных аспектах, предлагая конкретные платформенные решения и формализованные модели, тогда как российские авторы больше внимания уделяют концептуальным и психолого-педагогическим ракурсам – мотивации, межкультурной сензитивности, роли преподавателя. Из этого синтеза следует, что устойчиво эффективная система гибридного обучения китайскому языку должна опираться на три равновесных основания: чёткую нормативно-методическую рамку, адаптивную технологическую платформу и целенаправленную подготовку преподавателей, владеющих компетенциями педагогического дизайна в цифровой среде. Стоит ослабнуть одному из оснований – и совокупная эффективность падает, что неоднократно фиксировалось эмпирически.

Противоречия, которые мы видим, связаны с разной операционализацией переменных и конкретными пропорциями синхронных и асинхронных элементов внутри курсов. Этот аспект ещё предстоит изучить – лучше всего в формате многоцентровых исследований с единым дизайном и стандартизированными измерителями. Нельзя не заметить и практически полного отсутствия лонгитюдных данных: подавляющее большинство публикаций фиксирует эффекты в пределах одного семестра, что не позволяет судить ни об устойчивости результатов, ни об отсроченном влиянии гибридного обучения на дальнейшую языковую биографию студента.

В будущем стоит более дифференцированно подойти к уровням владения языком и к отдельным аспектам китайского. Практически все рассмотренные работы сосредоточены на начальном и среднем этапах, тогда как продвинутый уровень, а также узкопрофессиональные курсы (деловой китайский, язык науки и техники) почти не охвачены. Интересно понять, может ли гибридный формат быть столь же эффективным при обучении иероглифическому письму и тоновой системе, как и при развитии навыков чтения и аудирования. Учитывая накапливающиеся данные об ошибках автоматического распознавания тонов, этот вопрос уже не только академический, но и сугубо практический.

Если собрать воедино результаты рассмотренных работ, картина получается такой: потенциал у гибридного обучения китайскому есть, но не универсальный. Лучше всего оно срабатывает для рецептивных навыков, письма и мотивации, тогда как устная речь и долгосрочные эффекты пока под вопросом. Ключевое условие успеха – не технологии сами по себе, а педагогический сценарий, в котором очные и онлайн-этапы осмысленно дополняют друг друга. Тормозят развитие этого направления нехватка общих оценочных инструментов, перегрузка преподавателей, цифровое неравенство и ошибки распознавания тонов. Сравнение российского и китайского опыта показывает, что их сильные стороны удачно дополняют друг друга. И всё же без лонгитюдных, многоцентровых экспериментов мы рискуем так и остаться на уровне краткосрочных наблюдений.

Список литературы

1. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Тихомирова М.А., Исхакова М.П. Эффективность смешанных образовательных технологий в вузе: методология оценки // Образование и наука. 2023. Т. 25. № 7. С. 69-102.
2. Ван Мэн, Дан Хуэйся, Чжоу Сяолун, Александрова Г.А. Стратегия построения гибридной модели обучения в вузах Китая на основе мультимедийных сетей // Глобальный научный потенциал. 2025. Выпуск 8 (173). С. 164-167.
3. Захарова М.И., Григорьева А.А. Сравнительный анализ эффективности использования цифровых технологий в практике преподавания китайского языка // Общество: социология, психология, педагогика. 2025. № 12. С. 77-82.
4. Исаев И.Ф., Закусило А.С. Эффективность гибридного обучения в процессе формирования образовательной мобильности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 3 (36). С. 125-128.
5. Миньяр-Белоручева А.П., Покровская М.Е. Проблемы профессиональной межкультурной коммуникации: гибридные формы обучения в цифровую эпоху // Научные исследования и разработки. 2023. № 4. С. 32-40.
6. Мирзоева А.М., Бостоганашвили Е.А., Вадов А.А., Волкова А.А., Гулов А.П., Платонова Н.И. Инкорпорация гибридного обучения в систему высшего образования // Дискурс профессиональной коммуникации. 2024. № 6-3. С. 80-96.
7. Петрова М.Г., Мэн Ж. Трансформация интерактивного обучения китайскому языку в вузе в условиях развития искусственного интеллекта // Педагогика и просвещение. 2025. № 4. С. 229-241.
8. У Линь. Особенности реализации смешанного обучения в условиях цифровой трансформации высшего педагогического образования в Китае: дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2024. 200 с.
9. Хакиева З.У., Цурова Б.Я. Гибридное обучение: преимущества и ограничения // Управление образованием: теория и практика. 2025. Выпуск 6-1. С. 47-54.
10. Цзян Цзяцянь. Особенности инновационных методов обучения китайскому языку // Управление образованием: теория и практика. 2025. Выпуск 4-1. С. 217-230.
11. Цой Н.Г., Абакумова И.В. Сравнительный анализ традиционных и цифровых методов обучения китайскому языку // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 2. С. 77.
12. Чжао Цз. Управление качеством гибридного обучения в педагогических вузах КНР и РФ // Современное педагогическое образование. 2026. № 4. С. 189-193.
13. Чэн Ю. Возможности применения интеллектуальных платформ в рамках гибридного обучения китайскому языку // Общество: социология, психология, педагогика. 2024. № 9. С. 80-86.
14. Шунякова О.В. Моделирование и апробация интерактивного цифрового учебного курса иностранного языка // Современное педагогическое образование. 2024. № 12. С. 205-211.
15. Ястребова Е.Б., Чигашева М.А., Евтеев С.В. Языковое образование в вузе: уроки вынужденного перехода в онлайн // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 5. С. 11-40.
16. Huang R., Weaver J.C., Matney G., Huang X., Wilson J., Painter C. Exploring teacher learning through a hybrid cross-cultural lesson study in China and the United States // International Journal for Lesson and Learning Studies. 2024. Vol. 13. № 1. pp. 41-55.
17. Li K.C., Wong B.T.M., Kwan R., Chan H.T., Wu M.M.F., Cheung S.K.S. Evaluation of hybrid learning and teaching practices: the perspective of academics // Sustainability. 2023. Vol. 15. № 8. Article 6780. pp. 1-13.
18. Ma Xiaoling. An experimental study of PAD under the mixed teaching // Creative Education Studies. 2022. Vol. 10. № 9. pp. 2209-2215.
19. Ting Hie Ling; Ye Jun. Learners' perceptions towards the effectiveness of MOOC in learning Mandarin // Mandarinable: Journal of Chinese Studies. 2024. Vol. 3. № 1. pp. 1-9. DOI: 10.20961/mandarinable.v3i1.968

20. Haifeng Xie, Kitcharoen K., Leelakasemsant C., Varghese M.M. The effect of behavioral intention to use hybrid education: a case of Chinese undergraduate students // Assumption University Press. AU-GSB e-Journal. 2022. Vol. 15. № 2. pp. 159-168.

On the effectiveness of hybrid Chinese language teaching: systematisation of empirical research results

Fuqing Xi
Specialist Expert
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
Moscow, Russia
xifuqing@yandex.ru
ORCID 0009-0000-7380-8834

Zirui Zhang
Specialist Expert
Capital Normal University
Beijing, China
18800132860@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.08.2026
Accepted 16.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/o1206-5627-4463-h
EDN EVULXR
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article presents an analytical review of contemporary empirical studies on the effectiveness of hybrid (blended) Chinese language teaching in higher education. The purpose of the work is to systematise disparate data by identifying key performance parameters, conditions for their achievement, and limitations reported in the research literature from 2021 to 2026. Drawing on a thematic analysis of twenty publications indexed in the RSCI, Scopus and WoS, three main groups of effectiveness criteria are distinguished: academic achievement, motivational and engagement indicators, and the development of intercultural communicative competence. It is demonstrated that the positive effect of the hybrid format is not automatic but is mediated by the quality of instructional design, the level of digital infrastructure, and the readiness of teachers to integrate face-to-face and online components. Special attention is paid to comparing Russian and Chinese experiences in implementing blended models, including those based on intelligent platforms. The conclusion emphasises the need to develop a comprehensive assessment system that covers not only linguistic outcomes but also the dynamics of learner autonomy, intercultural sensitivity, and motivation stability. Promising directions for further empirical research are outlined, including longitudinal measurements of the effectiveness of hybrid teaching of the tonal and hieroglyphic systems of the Chinese language.

Keywords
hybrid learning, blended learning, Chinese language, effectiveness, empirical research, higher education, digitalization, review.

References

1. Bordovskaya N.V., Koshkina E.A., Tikhomirova M.A., Iskhakova M.P. Effectiveness of blended learning technologies at a university: assessment methodology // Education and Science. 2023. Vol. 25. № 7. pp. 69-102.
2. Wang Meng, Dan Huixia, Zhou Xiaolun, et al. Strategy for building a hybrid learning model in Chinese universities based on multimedia networks // Global Scientific Potential. 2025. Issue 8 (173). pp. 164-167.
3. Zakharova M.I., Grigorieva A.A. Comparative analysis of the effectiveness of using digital technologies in the practice of teaching Chinese // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2025. № 12. pp. 77-82.
4. Isaev I.F., Zakusilo A.S. The effectiveness of hybrid learning in the process of forming educational mobility // Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. 2021. Vol. 10. № 3 (36). pp. 125-128.
5. Minyar-Beloroucheva A. P., Pokrovskaya M. E. Problems of professional intercultural communication: hybrid forms of education in the digital age // Scientific Research and Development. 2023. № 4. pp. 32-40.
6. Mirzoeva A.M., Bostoganashvili E.A., Vadov A.A., Volkova A.A., Gulov A.P., Platonova N.I. Incorporation of hybrid learning into the higher education system // Discourse of Professional Communication. 2024. № 6-3. pp. 80-96.
7. Petrova M.G., Meng Zh. Transformation of interactive Chinese language learning at the university level in the context of artificial intelligence development // Pedagogy and Enlightenment. 2025. № 4. pp. 229-241.
8. Wu Lin. Features of implementing blended learning in the context of the digital transformation of higher pedagogical education in China: dissertation … candidate of pedagogical sciences. Moscow, 2024. 200 p.
9. Khakieva Z.U., Tsurova B.Ya. Hybrid Learning: Advantages and Limitations // Education Management: Theory and Practice. 2025. Issue 6-1. pp. 47-54.
10. Jiang Jiaqian. Features of Innovative Methods of Teaching Chinese // Education Management: Theory and Practice. 2025. Issue 4-1. pp. 217-230.
11. Tsoy N.G., Abakumova I.V. Comparative analysis of traditional and digital methods of teaching Chinese // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2025. Vol. 13. № 2. P. 77.
12. Zhao J. Quality management of hybrid learning in pedagogical universities in the PRC and the Russian Federation // Modern Pedagogical Education. 2026. № 4. pp. 189-193.
13. Cheng Yu. Opportunities for using intelligent platforms within the framework of hybrid Chinese language instruction // Society: Sociology, Psychology, Pedagogy. 2024. № 9. pp. 80-86.
14. Shunyakova O.V. Modeling and testing an interactive digital foreign language learning course // Modern Pedagogical Education. 2024. № 12. pp. 205-211.
15. Yastrebova E.B., Chigasheva M.A., Evteev S.V. Language education at a university: lessons from the forced transition to online // Education and Science. 2022. Vol. 24. № 5. pp. 11-40.
16. Huang R., Weaver J.C., Matney G., Huang X., Wilson J., Painter C. Studying the process of teacher training using the example of a hybrid intercultural study of lessons in China and the USA // International Journal for Lesson and Learning Studies. 2024. Vol. 13. № 1. pp. 41-55.
17. Li K.S., Wong B.T.M., Kwan R., Chan H.T., Wu M.M.F., Chung S.K.S. Assessing hybrid learning and teaching methods: a scholar's perspective // Sustainable Development. 2023. Vol. 15. № 8. Article 6780. pp. 1-13.

18. Ma Xiaolin. Experimental study of PAD in a blended learning environment // Research in Creative Education. 2022. Volume 10. № 9. pp. 2209-2215.

19. Ting Hee Ling; Ye Jun. Students' perception of the effectiveness of MOOCs in learning Chinese // Mandarinable: Journal of Chinese Studies. 2024. Volume 3. № 1. pp. 1-9.

20. Haifeng Xie, Kitcharoen K., Lilakasemsant S., Varghese M.M. The influence of behavioral intention to use hybrid education: a case study of Chinese undergraduate students // Assumption University Press. AU-GSB Electronic Journal. 2022. Volume 15. № 2. pp. 159-168.

International Chinese language teachers' perceptions of digital literacy competence: a Q-methodology study

Jinyu Hu
Specialist Expert
School of International Cultural Exchange, Xinjiang Normal University
Urumqi, China
Lecturer
School of Chinese Language and Literature
Changji University
Changji, China
784663192@qq.com
ORCID 0009-0007-6871-9088

Xiaorong Yin
Candidate of Philological Sciences, Doctoral Supervisor, Professor of the faculty of Foreign Languages
Xinjiang Normal University
Urumqi, China
516451147@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.08.2026
Accepted 20.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/p8352-7252-5874-n
EDN FODVSY
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

Teachers' perceptions of digital literacy have become an important pedagogical perspective for understanding how educators navigate the rapidly changing digital environment. This study examined international Chinese language teachers' perceptions of digital competence, identified the factor types underlying those perceptions, and proposed strategies for strengthening digital professional development. Q methodology was applied to data from 23 teachers recruited in eastern, central, and western regions of China; all participants completed an online Q-sort, and 15 also took part in follow-up interviews. Factor analysis identified three orientations toward digital teaching: idealistic, pragmatic and development-oriented, and selective and cautious. The findings reveal substantial differences in teachers' expectations of digital resources, confidence in technology use, and readiness to integrate artificial intelligence and other digital tools into teaching. The results may inform differentiated training programmes and policy interventions aimed at strengthening the digital competence of international Chinese language teachers and supporting the modernization of Chinese language education.

Keywords

Q methodology, international Chinese language teachers, digital literacy, digital competence, self-determination theory, teacher perceptions.

Ministry of Education Humanities and Social Sciences Research Fund (Grant № 23YJA740050). Xinjiang Autonomous Region Social Science Fund (Grant № 2023VZJ017). Xinjiang Project for Distinguished Cultural Figures Project (Grant № 2024WHMJ026). Xinjiang Federation of Social Sciences Research Project on the Party's Governance Strategy for Xinjiang in the New Era (Grant № 2025ZJFL36). Xinjiang Normal University Think Tank Research Project (Grant № ZK2024C13).

Introduction

The expansion of digital technologies into all areas of human life is accelerating the digital transformation of education (Vaskov, 2021). Policy guidance provides an institutional basis for improving teachers' digital literacy. The Framework for Digital Literacy of International Chinese Language Teachers emphasizes the need to strengthen teachers' ability to learn about and apply digital technologies (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2025). For international Chinese language teachers, digital competence is particularly important for adapting to digital teaching scenarios, creating and selecting resources, disseminating cultural content, and supporting professional development (Vaskov, 2021; Framework for digital literacy of international Chinese language teachers, 2025).

The perception of digital literacy among international Chinese teachers plays a crucial role in enhancing the quality of teaching, promoting teaching centered on the student, and adapting to the trends of modern language education. Teachers are key stakeholders in the educational landscape. Investigating their perceptions not only provides valuable insights into how they view digital literacy but also informs the revision of the digital literacy framework for international Chinese language teachers. Through this research, a comprehensive understanding can be gained regarding how Chinese language teachers perceive this emerging competency, its impact on their professional roles, and the challenges they encounter within specific educational contexts. Understanding international Chinese teachers' perceptions of digital literacy is essential.

However, although these studies are valuable, the formation and development of the digital literacy of teachers is not an isolated process of acquiring skills. This study takes a unique approach, employs Q methodology as a tool for excavating subjective perceptions, instead of conventional Likert-scale assessments, thereby providing the first systematic representation of the diverse, complex, and even contradictory subjective cognitive structures underlying international Chinese language teachers' digital literacy. Existing digital competence frameworks are mostly derived from general education, lacking consideration of the contextual specificities of international Chinese language education. Therefore, to address methodological and content gaps, the primary research question that guided this study was as follows: What are the perceptions of digital competence among international Chinese language teachers? What are the reasons behind these viewpoints?

Materials and research methods

Research on perceptions of educational technology addresses several related levels. Some studies focus on technological affordances and the conditions under which digital environments support learning (Shata, 2025; Shin, 2017). Others examine teachers' and learners' experiences with generative artificial intelligence or the psychological mechanisms associated with technology-based learning and dependence on digital tools (Shata, 2025; Baaran, 2022). Taken together, these studies show that digital technologies should be integrated into teaching deliberately rather than treated as an automatically beneficial addition.

Researchers have long recognized the importance of teachers' perceived digital competence. Studies of pre-service teachers have linked perceived digital skills with instructional self-efficacy and the ability to use information and communication technologies in educational settings (Eyvind, 2017; García-Martín, 2017). Attitudinal, technical, cognitive, and social factors also predict digital literacy (Ata, 2019). These perceptions matter because they influence whether teachers regard technology as useful, manageable, and relevant to their teaching practice. Research in China has shown that in-service and pre-service teachers differ in the maturity of their technology use (Yang, 2022), while studies of teachers of Chinese as a second language have identified several dimensions of technology-integration competence (Xu, 2025).

Q methodology, originally proposed by William Stephenson (Stephenson, 1935), is a mixed methodological approach designed to investigate subjectivity by identifying patterns among individual

viewpoints. Its main advantage is that it can reveal distinct configurations of attitudes rather than reducing responses to an average score. This makes it appropriate for examining diverse and potentially contradictory perceptions of digital competence. The procedure used in this study included four stages: constructing the Q-sample, selecting the P-set, collecting Q-sort and interview data, and conducting factor analysis.

Results and discussion

Teachers' digital literacy is shaped by a combination of internal and external factors. Age, professional experience, educational background, and opportunities for professional development may influence openness to new technologies, the willingness to experiment with them, and the capacity to master digital tools (Yang, 2022; Wu, 2022; Nurhayati, 2024). Some studies also report differences associated with gender, although the role of teaching experience is not always consistent (Yang, 2022).

External conditions also influence teachers' digital competence. The availability of digital infrastructure, the quality of information management, access to teaching resources, and the institutional climate surrounding technology use can either support or constrain teachers' engagement with digital tools (Wu, 2022; Nurhayati, 2024). Digital literacy therefore develops not only through individual effort but also through the organizational environment in which teaching takes place.

Self-Determination Theory (SDT) serves as the theoretical framework for this study. The theory explains the motivation underlying self-determined human behaviour and has been widely applied in education, psychology, and management (Deci, 1985). Its core framework includes three basic psychological needs: autonomy, competence, and relatedness (Ryan, 2000). Autonomy refers to a person's sense of control over actions and goals and contributes to intrinsic motivation (Ryan, 2000). Competence concerns perceived effectiveness in tasks and challenges, whereas relatedness refers to meaningful connection with other people and the surrounding social context.

Autonomy enables international Chinese teachers to have the freedom to choose the most suitable digital teaching tools and methods according to their own teaching styles. This autonomy gives the teachers a sense of control over their teaching process, which, in turn, enhances their digital literacy. Moreover, autonomy also extends to the design of digital teaching materials. This sense of self-determination in using digital technologies in teaching encourages innovation in teachers, which renders them more active at improving their digital capabilities. When individuals experience autonomy, they perceive their actions as self-endorsed and aligned with their true interests and values.

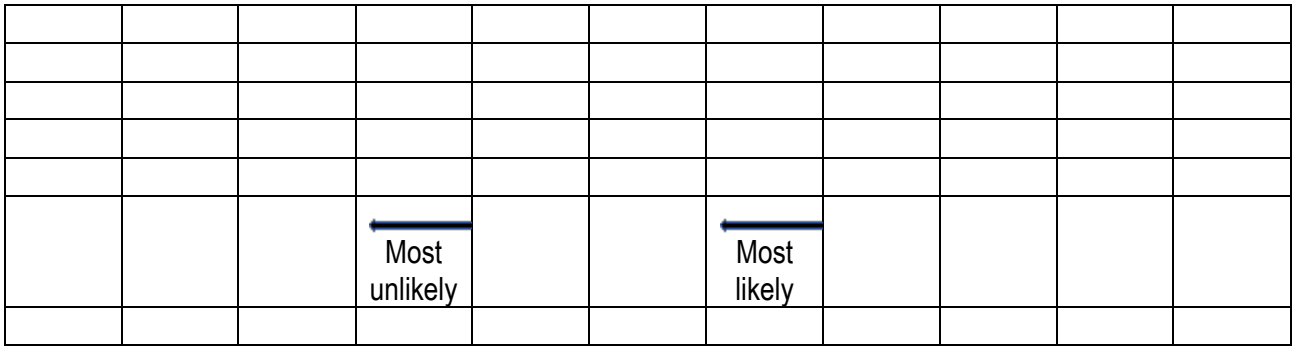
Individuals who experience competence tend to show stronger intrinsic motivation and are more likely to engage in activities that are challenging but manageable (Ryan, 2000). For teachers, the ability to use digital tools to solve pedagogical problems can strengthen confidence and encourage continued exploration of more advanced technologies.

Relatedness supports intrinsic motivation by creating a secure social context in which individuals feel understood, accepted, and valued (Ryan, 2000; Baumeister, 1995). For international Chinese language teachers, belonging to a professional community may strengthen optimism about digital development, while collaboration on digital teaching projects can reinforce both motivation and confidence. In language education, collaborative learning and peer support can therefore contribute to sustained engagement with professional development (Dornyei, 2011).

A Q-sample is a deliberately selected set of statements drawn from the broader discourse surrounding a research topic (Solhi, 2025). An initial pool of 87 statements was generated and then refined through deletion, merging, combination, and revision. A pilot study was conducted with three representative respondents, after which two experts reviewed the statements. The final Q-sample consisted of 47 statements arranged on an 11-point quasi-normal distribution grid (Table 1).

Table 1. Q-sort distribution grid

-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5



Q methodology relies on purposive rather than statistically representative sampling; the P-set is selected to capture a meaningful range of viewpoints (Watts, 2012). The present study included 23 international Chinese language teachers, all of whom completed an online Q-sort; 15 also participated in follow-up interviews. Eight participants came from eastern China, seven from central China, and eight from western China. The sample included 17 women and six men, with professional titles ranging from lecturer to professor and teaching experience ranging from one to 21 years (Table 2).

The 47 Q statements were imported into the software, and the participants were contacted online. After all 47 statements had been reviewed, the participants were asked to sort the Q sample into the normal distribution list based on their personal subjective judgments. The researcher collected the sorting results of the participants and then conducted follow-up audio-recorded interviews focusing on the motivations behind the extreme values in the Q-sort list. This helped to understand the cognitive preferences during the sorting process. All the interview content was transcribed into text data. Triangulation was combined with the interviews and observations and used to enhance the explanatory power and provide qualitative data for a subsequent attribution analysis. All the cards and interviews were in Chinese and then translated into English. The interviews lasted from 40 to 60 min.

Table 2. Demographic characteristics of the participants

Code	Gender	Age	Region	Educational background	Professional Title	Teaching Experience (years)
N1	Female	33	Eastern	PhD	Associate professor	3
N2	Female	25	Eastern	Master's	Assistant lecturer	1
N3	Female	28	Central	Master's	Lecturer	6
N4	Female	34	Western	PhD	Professor	10
N5	Female	36	Eastern	Master's	Lecturer	8
N6	Female	41	Central	Master's	Associate professor	7
N7	Female	50	Central	PhD	Professor	21
N8	Female	37	Eastern	Master's	Lecturer	9
N9	Female	36	Eastern	PhD	Associate professor	10
N10	Female	35	Western	PhD candidate	Lecturer	7
N11	Female	37	Western	Master's	Lecturer	10
N12	Male	37	Central	PhD candidate	Lecturer	6
N13	Female	39	Eastern	PhD candidate	Lecturer	8
N14	Male	37	Central	PhD candidate	Lecturer	7
N15	Female	37	Central	Master's	Lecturer	8
N16	Female	34	Central	Master's	Lecturer	6
N17	Male	36	Western	Master's	Lecturer	10

N18	Female	40	Western	Master's	Associate professor	14
N19	Female	48	Western	Master's	Associate professor	20
N20	Female	34	Western	PhD	Lecturer	5
N21	Male	37	Eastern	Master's	Lecturer	7
N22	Male	36	Western	PhD candidate	Lecturer	6
N23	Male	36	Central	PhD	Associate professor	5

Data were analysed using Ken-Q Analysis Desktop Edition (KADE), version 1.3.1, following the analytical procedure described by Watts and Stenner (Watts, 2012). Principal component analysis was used to calculate the correlation matrix and factor eigenvalues for the 23 participants, followed by varimax rotation. Three factors were retained because their eigenvalues exceeded 1 and each accounted for more than 5% of the variance. Participants with factor loadings meeting the significance threshold of $2.58 \times (1/\sqrt{N})$, where N is the number of Q statements, were assigned to the corresponding factor.

Table 3. Factor extraction results

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Eigenvalue	6.97	1.64	1.30
Explainable variance (%)	30	7	6
Cumulative explainable variance (%)	30	37	44

Three emerging factors that represent three profiles of the perceptions of Chinese language teachers were identified: idealistic, pragmatic, and cautious. Factor 1 had an eigenvalue of 6.97 with eight samples mapped to it; Factor 2 had an eigenvalue of 1.64 with six samples mapped to it, and Factor 3 had an eigenvalue of 1.30 with five samples mapped to it. The factor loadings were calculated to determine the correlation between samples and factors, clarify the relationships among the factors, and provide data support to subsequently name and interpret the factor. Among the valid samples, nineteen were successfully mapped to three common factors. An additional four samples presented significant factor loadings, yet the eigenvalues of their corresponding common factors were lower than 1. Given that the extraction criterion for common factors requires eigenvalues to be no less than 1, these four samples were excluded from the analysis in this study. The data focused on +3+5/-3-5 statements as these are the most representative of participants' viewpoints.

Teachers with the profile of Factor 1 held a positive and ideal attitude toward the empowerment of international Chinese digital teaching (the integration of digital technology and international Chinese teaching) and had a strong perception of the importance of digital literacy. Specific values are available in Table 4. These teachers desired and expected more external support, such as the provision of more free Chinese digital teaching resources (9, +5) and dedicated digital smart teaching venues by schools (29, +3). Thus, they had a high expectation for external support in the form of resources. They highly recognized the positive impact of digital literacy on Chinese teaching quality and student development and were confident in mastering the application of new technologies. Participant 12 reinforced this as shown below:

I am very confident in new technologies like AI because it is an inevitable trend. I also hope there are more free digital resources and smart venues to assist teaching. (S12)

However, they had less favorable perceptions of the effectiveness of digital hybrid Chinese learning environments at improving the listening, speaking, reading, and writing skills of the students in Chinese (44, -3) and the richness of content in Chinese digital teaching resources (40, -3). There was also a gap in the practical application of digital technology tools and the integration with cutting-edge digital teaching capabilities, such as the use of online collaboration tools, creation of multi-modal teaching materials, and enhancement of the interactions between teachers and students. The perceptions of teachers about the connection between digital teaching and student learning still needed improvement.

Table 4. Idealistic orientation toward digital teaching

Q Sorting	Q Statement	Z Value	Q Sorting Value
9	I hope there will be more free Chinese digital teaching resources available.	2.307	5
6	I believe that digital literacy is important to improve the quality of teaching and promote the development of students.	1.632	5
21	I use online collaboration tools to arrange teaching segments and tasks.	-1.496	-5
20	I am good at creating multimodal coursework.	-2.016	-5
2	I believe that digital technology tools can improve teaching efficiency.	1.55	4
3	I think the use of VR/CR in Chinese teaching can deepen the understanding and experience of students.	1.508	4
1	I believe that digital technology is important for international Chinese language teachers.	1.499	4
42	Teachers can significantly increase the frequency and quality of teacher-student interactions using digital technology.	-1.233	-4
43	I am willing to pay for high-quality digital Chinese learning services.	-1.382	-4
46	I can update my teaching design and content in line with the continuous iteration and upgrading of technology.	-1.448	-4
7	I can ensure the information security of the students' data in the Chinese teaching process.	1.431	3
13	I can flexibly use multimedia technology to create Chinese teaching coursework.	1.177	3
29	I hope that the school can provide a dedicated digital smart teaching venue.	1.112	3
5	I am confident in mastering the application of new technologies.	1.103	3
18	I will use situational teaching software to immerse students in the enjoyment of culture.	-1.012	-3
44	The digital blended Chinese learning environment is effective in improving the skills of students.	-1.034	-3
19	I will use mind mapping tools to prepare lessons.	-1.044	-3
40	The existing Chinese digital teaching resources have highly rich content.	-1.1	-3

Factor 2 highlights the stable characteristics of the integration of digital technology and teaching among international Chinese language teachers. Specific values are shown in Table 4. Teachers recognized the importance of digital technology for international Chinese language teachers (1, +5) and the role of VR/AR technology in cultural experience (3, +5). Simultaneously, they expected to regularly participate in online specialized training in digital teaching technology (31, +4) and receive targeted digital technology guidance with specific operational steps (32, +4). Rational analysis led them to believe that artificial intelligence (AI) should provide differentiated support to students (23, +3) and integrate digital goals into lesson planning (30, +3). Ideally, this should combine independent exploration and rational choice in obtaining digital teaching resources and training. It is difficult for teachers to evaluate the alignment between AI-generated content and teaching content and conduct comprehensive teaching evaluations (8, -5), as well as to integrate teaching materials to

build a Chinese teaching knowledge graph (15, -4). This indicates challenges in the perception and practical operation of some digital teaching capabilities. Their perceptions were also relatively negative regarding the use of digital tools to analyze the current situations of students (24, -4) and design tiered or personalized teaching content based on the teaching goals using digital technology (14, -3). Another teacher participant explained this in detail as shown below:

I actively try to learn digital technology. Maybe because I just started, it takes a long time to learn and create animations and digital avatars. But through these digital tools, I think it might help with student engagement. Whether it really helps students' learning ability is still unclear. I haven't measured it specifically. (S5)

Table 5. Pragmatic and development-oriented orientation toward digital teaching

Q Sorting	Q Statement	Z Value	Q Sorting Value
1	I believe that digital technology is important for international Chinese language teachers.	2.382	5
3	I think the use of VR/CR in Chinese teaching can deepen the understanding and experience of students.	2.326	5
8	I am able to assess the accuracy and appropriateness of content generated by AI for teaching purposes.	-1.726	-5
26	I integrate digital tools into actual teaching to conduct comprehensive evaluations.	-1.823	-5
2	I believe that digital technology tools can improve teaching efficiency.	2.094	4
31	I hope to regularly hold online digital teaching technology training sessions.	1.321	4
32	I would like to have targeted digital technology guidance with specific operating steps.	1.303	4
15	I can filter and integrate teaching materials to construct a knowledge graph for Chinese teaching.	-1.144	-4
10	I know when to introduce digital technology in Chinese teaching.	-1.209	-4
24	I believe that the existing analytical tools are not very useful for Chinese teaching assessments.	-1.531	-4
33	Online homework systems reduce the depth of face-to-face feedback between teachers and students.	1.076	3
23	I think AI should provide differentiated teaching support for students.	1.068	3
30	I believe that the collective lesson planning phase should include discussions on integrating digital goals.	1.017	3
9	I hope there are more free Chinese digital teaching resources available.	0.984	3
43	I am willing to pay for high-quality digital Chinese learning services.	-0.797	-3
14	I can design tiered/personalized teaching content using digital technology based on teaching objectives.	-0.877	-3
12	I can understand the pedagogical theories behind digital technology.	-0.917	-3
20	I am good at creating multimodal coursework.	-1.125	-3

Factor 3 is characterized by a balanced and cautious approach to the integration of digital technology and teaching among international Chinese language teachers. Specific values are shown in Table 6. The teachers believed that traditional teaching methods remained at the core, and digital technology should be selectively integrated based on different teaching goals (34, +5). They had independent considerations regarding the acquisition of digital teaching resources and the integration of technology and emphasized a cautious choice between traditional and digital teaching. Although they strongly recognized the importance of digital technology for international Chinese language teachers (1, +5) and the role of digital tools in improving teaching efficiency (2, +4), they were less likely to consider that teachers should continuously learn or develop online interactive course platforms to enhance the accessibility of Chinese educational resources (37, +4). In addition, they could evaluate the accuracy and appropriateness of AI-generated content for teaching (8, +4). They also believed that the existing Chinese online platforms did not meet their actual needs (25, +3). However, they had relatively low perceptions regarding their ability to filter and integrate teaching materials to build a Chinese teaching knowledge graph (15, -5), proficiency in creating multimodal teaching materials and using mind maps to assist teaching (20, -4), the significant enhancement of teacher-student interaction frequency and quality through digital means (42, -3), the effectiveness of digital hybrid Chinese learning environments in improving Chinese listening, speaking, reading, and writing skills (44, -3), and the role of existing tools to analyze the situations of students in Chinese teaching assessments (24, -3). They remained skeptical about the future functions and utility of AI in assisting teaching. One participant teacher showed his concern as follows:

Both our traditional teaching methods and digital technology are very important. It's just that with the global promotion of artificial intelligence, we have placed it in a very high position. The ultimate goal of AI is to serve international Chinese teaching. Teachers need to master it, and students need to learn it. But the ultimate goal is to improve teaching efficiency and quality, and that is the most important thing.

Table 6. Selective and cautious orientation toward digital teaching

Q Sorting	Q Statement	Z Value	Q Sorting Value
1	I believe that digital technology is important for international Chinese language teachers.	2.011	5
34	I think traditional teaching methods are still the core, and digital technology should be selectively integrated.	1.877	5
40	The existing Chinese digital teaching resources have highly rich content.	-1.628	-5
15	I can filter and integrate teaching materials to construct a knowledge graph for Chinese teaching.	-1.693	-5
37	I believe that we should continuously learn to enhance the accessibility of Chinese educational resources.	1.557	4
2	I believe that digital technology tools can improve teaching efficiency.	1.423	4
8	I am able to assess the accuracy and appropriateness of content generated by AI for teaching purposes.	1.344	4
12	I can understand the pedagogical theories behind digital technology.	-1.413	-4
20	I am good at creating multimodal coursework.	-1.535	-4
19	I use mind mapping tools to prepare lessons.	-1.579	-4
9	I hope there are more free Chinese digital teaching resources available.	1.284	3
35	I think digital technology is necessary to balance effectiveness with the cost of investing in technology.	1.213	3
25	I believe that existing Chinese online platforms do not meet actual needs.	1.174	3

Q Sorting	Q Statement	Z Value	Q Sorting Value
38	I think it is important to accurately retrieve materials suitable for specific Chinese teaching topics.	1.006	3
42	Teachers can use digital means to significantly increase the frequency and quality of teacher-student interactions.	-1.04	-3
44	The digital blended Chinese learning environment I have been exposed to is effective.	-1.134	-3
21	I use online collaboration tools to arrange teaching segments and tasks.	-1.358	-3
24	I believe that existing student performance analytical tools are not very useful for Chinese teaching assessments.	-1.397	-3

The consensus statements in this study showed that the teachers had a positive attitude toward the use of digital tools and new technologies, and they actively tried to incorporate new technologies into Chinese teaching. This is a direct manifestation of digital literacy in teaching practice (Statement 4).

Table 7. Consensus statements across the three factor groups

№	Statement	F1	F2	F3
4	I actively attempt to integrate emerging digital tools and methods into Chinese language teaching.	1.074	0.913	0.587
17	I use digital technology to enhance the controllability of the classroom for proper management.	-0.32	-0.518	-0.849
18	I employ situational teaching software to immerse students in the enjoyment of culture.	-1.012	-0.771	-0.63
36	I believe that the learning cost of some current digital technologies is too high.	-0.45	-0.097	-0.16
45	I can conveniently access a wealth of self-study materials related to Chinese digital teaching.	-0.559	-0.421	-0.743

The teachers reported that classroom management (Statement 17) and situational interactive applications (Statement 18) were still led by teachers, and the digital technology did not engender the desired effects in these areas. Moreover, the teachers generally believed that accessing the digital teaching resources was not very convenient, and it was difficult to effectively integrate the richness of existing digital teaching resources and their alignment with teaching (Statement 45).

This study explored international Chinese language teachers' perceptions, experiences, and knowledge of digital literacy. It identified three orientations toward digital teaching: idealistic, pragmatic, and cautious. Teachers with an idealistic orientation expressed strong confidence in the value of digital technology for international Chinese language teaching and showed high expectations for external support, particularly in the form of free digital resources and smart teaching environments. Teachers with a pragmatic orientation recognized the importance of digital technology and were willing to integrate it into teaching, but they also emphasized the need for systematic training, operational guidance, and rational use. Teachers with a cautious orientation viewed digital technology more selectively, maintaining that traditional teaching should remain central and that digital tools should be adopted only when they clearly support teaching goals. They also expressed reservations about the actual usefulness of existing platforms and AI-supported tools in practice.

The findings indicate that age, teaching experience, and educational background influence teachers' digital literacy (Yang, 2022; Wu, 2022). Younger teachers were generally more receptive to digital technologies, whereas experienced teachers paid closer attention to their practical effects. Institutional factors, including resource provision, training support, organizational culture, and policy guidance, were also important (Wu, 2022; Nurhayati, 2024). Earlier research has often classified teachers according to technology acceptance and

behavioural intention (Venkatesh, 2003). The present study extends this work by distinguishing not only willingness to use technology but also the ideals, practical calculations, and reservations that structure teachers' perceptions. The unified theory of acceptance and use of technology further shows that information-technology adoption is shaped by several competing determinants rather than a single attitude (Venkatesh, 2003).

Teachers' enthusiasm for digital innovation was strongly affected by the feedback they received about the effectiveness of technology use. This result is consistent with work emphasizing that sustained, practice-oriented professional development can strengthen teachers' confidence and motivation to use digital tools (Nurhayati, 2024). The higher-education context of the present study also matters. International Chinese language teachers work with learners who have diverse linguistic backgrounds and distinct academic or professional goals, which increases the importance of cross-cultural communication, critical thinking, and differentiated digital support.

Teachers with an idealistic orientation demonstrated a strong need for autonomy. They independently explored digital tools, selected methods that suited their teaching, and interpreted innovation as part of professional responsibility. Their sense of competence was reinforced when the use of technology produced visible pedagogical results (Ryan, 2000). Relatedness was also important: recognition from schools, colleagues, and students strengthened teachers' sense of belonging and encouraged continued experimentation (Baumeister, 1995). Research on teachers' digital-literacy development similarly emphasizes practical training, subject-specific professional support, and institutional conditions for sharing resources and practices (Vaskov, 2021; Nurhayati, 2024).

For teachers with a pragmatic and development-oriented perspective, autonomy was expressed through the selective use of digital technologies to complement established teaching methods.

This decision-making reflected their accumulated teaching experience and their concern with practical outcomes. These teachers had already mastered a number of digital tools and used them to support instruction, while continuing to develop their competence through experience. Relatedness was expressed through collaboration with colleagues and joint exploration of appropriate forms of technology integration.

Teachers with a cautious orientation toward digital teaching have relatively weaker autonomy-related abilities. They are more cautious in the application of digital technology and usually make decisions only after they have fully understood and evaluated the options. This may be owing to their concerns about the uncertainties of digital technology or a stronger reliance on traditional teaching methods. In terms of competency, teachers of the cautious type of digital teaching may encounter some difficulties and challenges when applying digital technology, which leads to a lack of confidence in their digital literacy skills and a lower sense of competence. They need more training and opportunities to practice to enhance their ability to apply digital technology. In terms of relatedness, teachers of the cautious type of digital teaching may have less communication and collaboration with other teachers in digital teaching owing to their cautious attitude towards digital technology. If so, this could result in a weaker sense of belonging. Schools and colleagues should provide them with more support and encouragement to help them overcome their fear and concerns about digital technology, enhance their sense of belonging, and promote the development of their digital literacy.

Conclusion

These findings have important practical implications for enhancing international Chinese language teachers' digital literacy. First, schools and institutions should strengthen institutional incentives and external support to stimulate teachers' intrinsic motivation for digital literacy development. Teachers who are confident in using digital technologies and open to innovation can be encouraged to take leading roles by sharing effective practices through workshops, peer mentoring, and demonstration lessons, thereby accelerating the professional growth of others. At the same time, institutions should provide timely technical support, smart teaching facilities, and greater access to free, high-quality digital teaching resources to meet teachers' instructional needs.

Second, professional development should be differentiated according to teachers' levels of confidence and competence. For teachers with limited confidence in digital technology, practical support should focus on accessible tools, clear operational guidance, and low-threshold tasks that help them gradually build a sense of control and confidence in technology use. For teachers with stronger digital foundations, training can focus on

the innovative application of intelligent technologies and the deeper integration of digital pedagogy into teaching practice. In this way, teacher development can move beyond uniform training toward more targeted and effective support.

Third, a progressive pathway for digital capability development should be established in practice. Such a pathway can begin with basic operational competence, then move toward data-informed and personalized teaching, and finally support teachers in the proactive and reflective use of intelligent technologies and digital thinking. This staged approach is especially important for more cautious teachers, as it can transform hesitation into sustained engagement and help them gradually develop higher-level digital teaching skills. Overall, sustained and practice-oriented support for digital professional development is essential for strengthening teachers' digital competence and promoting the effective integration of technology into international Chinese language education.

This study has some limitations. Firstly, since the sample was only composed of domestic Chinese educators from universities, the results cannot be generalized to other teachers, such as those working at Overseas Confucius Institutes. Conducting this research using domestic university Chinese educators as the sample might constrain the universality of the findings. It is necessary to increase the sample size to include educators from different countries who teach foreign students at different levels. Future research could build on the model by incorporating mediating and moderating factors, such as intrinsic motivation, perceived self-efficacy, and the previous experience of using technology and perceived trust in the use of AI.

The goal of this study was to provide a snapshot for international Chinese teachers on engaging with digital literacy from the perspective of subjective cognitive mechanisms, thereby revealing the motivational factors that influence their perception and application of digital technologies in cross-cultural teaching contexts. Ultimately, such insights are expected to offer targeted theoretical support to optimize digital literacy training programs for international Chinese teachers. Such programs would enable them to better leverage digital tools to meet the diverse learning needs of international students and thus, enhance the effectiveness and engagement of Chinese language classes.

References

1. Ata R., Yıldırım K. Exploring Turkish pre-service teachers' perceptions and views of digital literacy // Education Sciences. 2019. Vol. 9. № 1. pp. 40.
2. Başaran B., Yalman M. Determining the perceptions of pre-service teachers on technology-based learning during the COVID-19 process: a latent class analysis approach // Education and Information Technologies. 2022. Vol. 27. № 6. pp. 7471-7490.
3. Baumeister R.F., Leary M.R. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation // Psychological Bulletin. 1995. Vol. 117. № 3. pp. 497-529.
4. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press, 1985. xvi, 372 p.
5. Dörnyei Z., Ushioda E. Teaching and researching motivation. 2nd ed. Harlow: Pearson Education, 2011. xiii, 326 p.
6. Eyvind E., Knut-Andreas C. Perceptions of digital competency among student teachers: contributing to the development of student teachers' instructional self-efficacy in technology-rich classrooms // Education Sciences. 2017. Vol. 7. № 1. pp. 27.
7. Garcia-Martin J., García-Sanchez J. Pre-service teachers' perceptions of the competence dimensions of digital literacy and of psychological and educational measures // Computers & Education. 2017. Vol. 107. pp. 54-67.
8. Framework for digital literacy of international Chinese language teachers. Beijing: Ministry of Education of the People's Republic of China, 2025.
9. Nurhayati S., Fitri A., Amir R., Zalisman Z. Analysis of the implementation of training on digital-based learning media to enhance teachers' digital literacy // Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan. 2024. Vol. 16. № 1. pp. 545-557.

10. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55. № 1. pp. 68-78.
11. Shata A., Hartley K. Artificial intelligence and communication technologies in academia: faculty perceptions and the adoption of generative AI // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2025. Vol. 22. № 1.
12. Shin D.H. The role of affordance in the experience of virtual reality learning: technological and affective affordances in virtual reality // Telematics and Informatics. 2017. Vol. 34. № 8. pp. 1826-1836.
13. Solhi M., Thumvichit A., Teimouri Y. Examining the characteristics of gritty L2 learners: a Q methodology study // Innovation in Language Learning and Teaching. 2025. pp. 1-22.
14. Stephenson W. Correlating persons instead of tests // Character and Personality. 1935. Vol. 4. № 1. pp. 17-24.
15. Vaskov M., Isakov A., Bilovus V., Bulavkin A., Mikhaylenko N. Digital literacy of modern higher education teachers // E3S Web of Conferences. 2021.
16. Venkatesh V., Morris M.G., Davis G.B., Davis F.D. User acceptance of information technology: toward a unified view // MIS Quarterly. 2003. Vol. 27. № 3. pp. 425-478.
17. Watts S., Stenner P. Doing Q methodological research: theory, method and interpretation. London: SAGE, 2012.
18. Wu D., Zhou C., Li Y., Chen M. Factors associated with teachers' competence to develop students' information literacy: a multilevel approach // Computers & Education. 2022. Vol. 176. pp. 104360.
19. Xu G., Yu A., Xu C., Liu X., Trainin G. Investigating pre-service TCSL teachers' technology integration competency through a content-based AI-inclusive framework // Education and Information Technologies. 2025. Vol. 30. № 4. pp. 4349-4380.
20. Yang L., Martínez-Abad F., García-Holgado A. Exploring factors influencing pre-service and in-service teachers' perception of digital competencies in the Chinese region of Anhui // Education and Information Technologies. 2022. Vol. 27. № 9. pp. 12469-12494.

Представления преподавателей китайского языка как иностранного о цифровой грамотности: исследование методом Q-методологии

Цзиньюй Ху
Специалист-эксперт
Школа международного культурного обмена, Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
Преподаватель факультета Китайского языка и литературы
Университет Чанцзи
Чанцзи, Китай
784663192@qq.com
ORCID 0009-0007-6871-9088

Сяожун Инь
Кандидат филологических наук, научный руководитель, профессор факультета Иностранных языков Синьцзянский Педагогический университет
Урумчи, Китай
516451147@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.08.2026
Принята 20.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/p8352-7252-5874-n
EDN FODVSY
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Представления преподавателей о цифровой грамотности стали важной педагогической перспективой, позволяющей понять, как педагоги действуют в быстро меняющейся цифровой среде. В настоящем исследовании изучены представления преподавателей китайского языка как иностранного о цифровой компетентности, выявлены типы факторов, лежащих в основе этих представлений, и предложены стратегии укрепления цифрового профессионального развития. Q-методология была применена к данным 23 преподавателей, отобранных в восточных, центральных и западных регионах Китая; все участники выполнили онлайн Q-сортировку, а 15 из них также приняли участие в последующих интервью. Факторный анализ выявил три ориентации в отношении цифрового обучения: идеалистическую, прагматическую и ориентированную на развитие, а также избирательную и осторожную. Полученные результаты показывают существенные различия в ожиданиях преподавателей относительно цифровых ресурсов, в уверенности при использовании технологий и в готовности интегрировать искусственный интеллект и другие цифровые инструменты в процесс обучения. Результаты исследования могут быть использованы при разработке дифференцированных программ повышения квалификации и мер образовательной политики, направленных на укрепление цифровой компетентности преподавателей китайского языка как иностранного и на поддержку модернизации преподавания китайского языка.

Ключевые слова

Q-методология, преподаватели китайского языка как иностранного, цифровая грамотность, цифровая компетентность, теория самодетерминации, представления преподавателей.

Исследовательский фонд гуманитарных и социальных наук Министерства образования КНР (грант № 23YJA740050). Фонд общественных наук Синьцзян-Уйгурского автономного района (грант № 2023VZJ017). Проект Синьцзяна по поддержке выдающихся деятелей культуры (грант № 2024WHMJ026). Исследовательский проект Синьцзянской федерации общественных наук по стратегии управления Синьцзяном партией в новую эпоху (грант № 2025ZJFL36). Проект аналитического центра Синьцзянского педагогического университета (грант № ZK2024C13).

Список литературы

1. Ata R., Yıldırım K. Exploring Turkish pre-service teachers' perceptions and views of digital literacy // Education Sciences. 2019. Vol. 9. № 1. pp. 40.
2. Başaran B., Yalman M. Determining the perceptions of pre-service teachers on technology-based learning during the COVID-19 process: a latent class analysis approach // Education and Information Technologies. 2022. Vol. 27. № 6. pp. 7471-7490.
3. Baumeister R.F., Leary M.R. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation // Psychological Bulletin. 1995. Vol. 117. № 3. pp. 497-529.
4. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press, 1985. xvi, 372 p.
5. Dörnyei Z., Ushioda E. Teaching and researching motivation. 2nd ed. Harlow: Pearson Education, 2011. xiii, 326 p.
6. Eyvind E., Knut-Andreas C. Perceptions of digital competency among student teachers: contributing to the development of student teachers' instructional self-efficacy in technology-rich classrooms // Education Sciences. 2017. Vol. 7. № 1. pp. 27.

7. Garcia-Martin J., García-Sanchez J. Pre-service teachers' perceptions of the competence dimensions of digital literacy and of psychological and educational measures // Computers & Education. 2017. Vol. 107. pp. 54-67.
8. Framework for digital literacy of international Chinese language teachers. Beijing: Ministry of Education of the People's Republic of China, 2025.
9. Nurhayati S., Fitri A., Amir R., Zalisman Z. Analysis of the implementation of training on digital-based learning media to enhance teachers' digital literacy // Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan. 2024. Vol. 16. № 1. pp. 545-557.
10. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55. № 1. pp. 68-78.
11. Shata A., Hartley K. Artificial intelligence and communication technologies in academia: faculty perceptions and the adoption of generative AI // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2025. Vol. 22. № 1.
12. Shin D.H. The role of affordance in the experience of virtual reality learning: technological and affective affordances in virtual reality // Telematics and Informatics. 2017. Vol. 34. № 8. pp. 1826-1836.
13. Solhi M., Thumvichit A., Teimouri Y. Examining the characteristics of gritty L2 learners: a Q methodology study // Innovation in Language Learning and Teaching. 2025. pp. 1-22.
14. Stephenson W. Correlating persons instead of tests // Character and Personality. 1935. Vol. 4. № 1. pp. 17-24.
15. Vaskov M., Isakov A., Bilovus V., Bulavkin A., Mikhaylenko N. Digital literacy of modern higher education teachers // E3S Web of Conferences. 2021.
16. Venkatesh V., Morris M.G., Davis G.B., Davis F.D. User acceptance of information technology: toward a unified view // MIS Quarterly. 2003. Vol. 27. № 3. pp. 425-478.
17. Watts S., Stenner P. Doing Q methodological research: theory, method and interpretation. London: SAGE, 2012.
18. Wu D., Zhou C., Li Y., Chen M. Factors associated with teachers' competence to develop students' information literacy: a multilevel approach // Computers & Education. 2022. Vol. 176. pp. 104360.
19. Xu G., Yu A., Xu C., Liu X., Trainin G. Investigating pre-service TCSL teachers' technology integration competency through a content-based AI-inclusive framework // Education and Information Technologies. 2025. Vol. 30. № 4. pp. 4349-4380.
20. Yang L., Martínez-Abad F., García-Holgado A. Exploring factors influencing pre-service and in-service teachers' perception of digital competencies in the Chinese region of Anhui // Education and Information Technologies. 2022. Vol. 27. № 9. pp. 12469-12494.

Cultivation of cross-cultural competence in foreign language education: a reflective pedagogical model

Dongmei Fu
Associate Professor, Specialist Expert
Xinjiang Normal University
Urumqi, China
1009912374@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 12.08.2026
Accepted 18.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.147:81'243
DOI 10.25726/m1458-1360-2247-z
EDN FSGVSA
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 cultivation of cross-cultural competence is frequently declared as an outcome of foreign language education, yet the term often remains detached from classroom procedures and assessment. The difficulty is not a lack of cultural information. It lies in converting information into an ability to interpret unfamiliar meanings, suspend premature judgement, negotiate interaction and revise one's own position. This conceptual study develops a reflective pedagogical model for that conversion. The model is based on an integrative analysis of scholarship on intercultural communicative competence, plurilingual and pluricultural education, democratic culture, critical interculturality and virtual exchange. It treats culture as dynamic, internally diverse and shaped by context rather than as a stable list of national characteristics. Five connected learning movements are proposed: noticing, decentring, contextual interpretation, dialogic action and reflective transfer. Each movement is linked to observable learning evidence and to classroom practices such as critical incident analysis, comparative discourse work, ethnographic observation, mediation, virtual exchange and reflective writing. A three-level assessment rubric is also offered. It avoids reducing competence to a single score and instead combines performance, reflection, peer response and portfolio evidence. The study shows that cross-cultural competence develops through recurrent encounters with ambiguity, not through the accumulation of facts about other societies. Its practical contribution is a curriculum matrix that teachers can adapt to language courses in higher education. The proposed model also makes visible several limits: contact does not automatically produce learning, comparison can reinforce stereotypes, and assessment becomes ethically problematic when students are judged for holding prescribed identities or emotions.

Keywords

Cultivation of cross-cultural competence, intercultural communicative competence, foreign language education, reflective learning, cultural mediation, critical incidents, virtual exchange, pluricultural competence, assessment.

Introduction

Foreign language education now takes place in classrooms where cultural difference is not an occasional topic but an ordinary condition of communication. Students encounter different speech conventions, public narratives, professional norms and ways of presenting the self through travel, migration, international study, online media and multilingual workplaces. UNESCO therefore describes intercultural competence as a capacity connected with dialogue, mutual understanding and the management of cultural diversity rather than as knowledge of isolated customs (Intercultural competences: conceptual and operational framework, 2013). The Council of Europe likewise places values, attitudes, skills, knowledge and critical understanding within one competence model for participation in culturally diverse democratic societies (Reference framework of competences for democratic culture, 2018). In language education, the 2020 CEFR Companion Volume extends this orientation through descriptors for mediation, online interaction and plurilingual or pluricultural competence (Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment, 2020). These frameworks have changed the declared aims of curricula, but the movement from policy language to everyday teaching remains uneven.

A familiar lesson on culture still begins with information: holidays, food, etiquette, historical symbols, patterns of politeness or differences in non-verbal behaviour. Such content is not useless. Students need contextual knowledge in order to understand references and avoid elementary mistakes. The problem arises when knowledge is treated as the final outcome. A learner may accurately repeat that a communicative style is supposedly direct or indirect and still misread an actual interlocutor. Another learner may know many facts about a country but interpret disagreement as personal hostility. Cultural information becomes competence only when it is used to investigate a situation, test alternative explanations and adjust communication without denying either difference or individual agency.

The terminology itself requires care. Cross-cultural research often compares groups, while intercultural research examines interaction across perceived differences. In educational practice the expressions cross-cultural competence and intercultural competence are frequently used as near synonyms. The present study retains cultivation of cross-cultural competence as the broad educational aim, but defines that competence through intercultural action. It is not the ability to speak for a national culture. It is the ability to participate responsibly when cultural meanings, identities and expectations are not fully shared. Byram's model remains important because it joins attitudes, knowledge, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction, and critical cultural awareness within one educational structure (Byram, 2021). Deardorff's process model adds a second key insight: competence develops recursively from attitudes and knowledge toward internal shifts and effective external behaviour, rather than appearing as a fixed personal possession (Deardorff, 2006).

Relevance of the study. Universities increasingly name cross-cultural competence as a graduate outcome, but course designs often separate language proficiency from cultural reflection. This separation produces a formal contradiction. Students are expected to communicate across difference, yet they may be assessed mainly on grammar, vocabulary and the recall of country-specific facts. A practicable model is needed to connect competence components with tasks, teacher actions and observable evidence of learning.

1. Purpose of the study. The purpose is to develop a reflective pedagogical model for cultivating cross-cultural competence in foreign language education and to specify how its components can be taught and assessed without reducing culture to national stereotypes.

2. Research objectives. The study pursues four objectives: to clarify the relationship between cultural knowledge and intercultural action; to identify teachable components of cross-cultural competence; to organize these components into a recurrent learning cycle; and to propose assessment criteria that combine performance with reflection and ethical awareness.

3. Object of the study. The object is the educational process through which foreign language learners develop the capacity to communicate across cultural difference.

4. Subject of the study. The subject is the relationship among reflective tasks, mediated interaction, classroom dialogue and assessment in the cultivation of cross-cultural competence.

5. Scientific novelty. The novelty lies in presenting competence not as a list of independent traits but as a five-movement cycle in which learners notice a disruption, decentre from an initial interpretation, reconstruct context, act dialogically and transfer the revised understanding to a new situation. The model also distinguishes cultural adaptation from uncritical accommodation and makes revision of one's first interpretation an explicit assessment criterion.

6. Theoretical significance. The study connects competence models with critical approaches that question essentialist representations of culture. It explains how knowledge, attitudes, interpretation, interaction and reflection operate as a sequence without assuming that development is linear or irreversible.

7. Practical significance. The proposed curriculum matrix, task types and rubric can be adapted for university foreign language courses, teacher education, international foundation programmes and virtual exchange projects. They are designed for use with existing course content rather than as a separate cultural module.

A competence model is useful only if it explains what changes in the learner. Spitzberg and Changnon show that the field contains compositional, co-orientational, developmental, adaptational and causal models, each highlighting different relations among motivation, knowledge, skills, context and outcomes (Spitzberg, 2009). The variety is productive, but it also creates a practical risk. Teachers can select appealing terms from several models and produce a long list of qualities without explaining how those qualities become visible in a particular lesson. For classroom purposes, a smaller set of connected processes is more useful than an exhaustive taxonomy.

An intercultural orientation to language learning begins from the proposition that language and culture are not separate objects. Learners do not first acquire a neutral linguistic code and then add culture. They learn how meanings are positioned, interpreted and negotiated in social activity. Liddicoat and Scarino describe this process as one of noticing, comparing, reflecting and interacting, with the learner moving between prior understandings and new evidence (Liddicoat, 2013). The key movement is not from ignorance to complete cultural knowledge. It is from an unexamined interpretation to a more responsible and revisable one.

This point also changes what is meant by culture. A weak classroom model imagines cultures as internally uniform containers. Students are invited to compare what people in one country do with what people in another country do. The comparison is easy to organize, but it can turn tendencies into rules and obscure differences of generation, profession, region, class, gender, institution and individual biography. Dervin argues for an approach to interculturality that exposes the instability of categories and the ways identities are negotiated in specific encounters (Dervin, 2016). Holliday similarly warns that large-culture explanations may reproduce ideological divisions between an imagined normal self and a simplified cultural other (Holliday, 2011). A pedagogical model should therefore permit generalization as a hypothesis but never as a verdict about a person.

The foreign language classroom has a special role because learners repeatedly move between linguistic forms and social perspectives. Kramsch described the symbolic and interpretive space of the language learner as a third place, not a neutral midpoint between two national cultures but a position from which meanings can be compared and reconstructed (Kramsch, 1993). Risager later located language and culture within transnational flows that exceed the borders of nation states (Risager, 2007). Together, these perspectives suggest that competence involves mobility across frames of interpretation. The learner must be able to ask who is speaking, under what conditions, with what resources and with what possible consequences.

Teacher beliefs are decisive in this process. A teacher may support intercultural aims in principle and still rely on fact transmission because it is easier to plan and assess. The international study coordinated by Sercu found a gap between the ideal profile of the intercultural foreign language teacher and reported classroom practices (Sercu, 2005). This gap is not simply a matter of motivation. Teachers need materials that contain interpretive tension, tasks that do not demand one correct cultural answer, and assessment procedures that reward inquiry rather than confident stereotyping. Reviews of intercultural education likewise show that direct

instruction, experiential learning, reflection and sustained contact can contribute to development, but effects depend on design and context (Perry, 2011).

Five components are adopted for the present model. Interpretive awareness concerns the ability to notice that a message can be understood through more than one frame. Decentring is the temporary suspension of one's first judgement. Contextual inquiry is the search for relevant linguistic, historical and situational evidence. Dialogic action is the ability to clarify, mediate and adjust communication while preserving one's legitimate position. Reflective transfer is the capacity to explain what changed in one's understanding and use that change in a new situation. These components overlap. They are separated analytically so that teachers can design tasks and identify evidence of learning.

Materials and methods of research

The study uses an integrative literature analysis, conceptual comparison and pedagogical modelling. Sources were selected because they represent influential competence models, policy frameworks, critical discussions of culture, language education research, virtual exchange and assessment. The analysis did not treat the literature as a set of interchangeable definitions. It compared the educational function assigned to attitudes, knowledge, interaction, reflection and action. Recurrent elements were then reorganized into a model that can guide course design.

The modelling procedure had three stages. First, the competence literature was examined for components that are educationally meaningful and potentially observable. Second, each component was linked to a learning movement and a family of tasks. Third, assessment evidence was aligned with the same movements so that teaching and evaluation would not rest on different conceptions of competence. This alignment is important. When a course teaches inquiry and dialogue but tests only factual recall, students reasonably learn that the reflective aims are secondary.

The study is conceptual rather than experimental. It does not claim that the proposed model has been validated as a psychometric scale, nor does it assign universal developmental thresholds. The model is intended as a design and interpretation tool. Its indicators describe evidence that can support a teacher's judgement, but they should be read in relation to the learner's language level, the task, the interlocutors and the institutional context.

Results and discussion

The proposed model consists of five movements: noticing, decentring, contextual interpretation, dialogic action and reflective transfer. The word movement is used deliberately. A stage suggests a stable level that is completed once. In intercultural learning, a student who reasons carefully in one setting may return to a simplified judgement in another. Development is recurrent. Each new encounter can reopen questions that seemed settled.

Learning often begins when an expectation fails. A request sounds unusually abrupt, silence is interpreted as agreement, praise creates discomfort, an email appears cold, or a familiar word carries an unexpected implication. The teacher's first task is to protect the disruption from immediate closure. Instead of asking which person was right, the class identifies what was observed, what was inferred and what remains unknown. This distinction between observation and interpretation is basic. Without it, students tend to report their judgement as if it were a visible fact.

Decentring does not require the learner to reject personal values or accept every practice. It requires recognition that one's first explanation is situated. A useful classroom prompt is: What would have to be true for the other person's action to make sense? The question opens interpretive space without guaranteeing that the action will become acceptable. Students learn to separate understanding from approval. This separation prevents two opposite errors: ethnocentric dismissal and uncritical relativism.

After alternatives have been generated, they must be tested. Students examine wording, sequence, relationship, institutional roles, medium, prior communication and broader social narratives. They may compare several authentic texts rather than one representative example. They may also investigate disagreement within the same linguistic or cultural community. The result should be a ranked set of plausible interpretations, not a final statement about how a whole people communicates.

Competence becomes visible when the learner acts. Dialogic action includes asking for clarification, reformulating a message, acknowledging uncertainty, explaining one's own expectation, mediating between participants and repairing misunderstanding. Adaptation is part of this process, but it is not submission. A student may adjust the form of a request while still setting a boundary. The purpose is to sustain communication and reduce avoidable harm, not to perform an imagined native identity.

Reflection is often placed at the end of a task as a short personal comment. In the proposed model it is a structured return to evidence. Students identify their initial assumption, the evidence that challenged it, the action they selected, the response they received and what they would retain or change. Transfer occurs when the learner can use this reasoning in a different setting. A memorized rule is narrow. A reflective question can travel.

Table 1 summarizes the components of the model. The final column is important because it records common distortions. A student can appear culturally informed while relying on fixed group labels. Another can appear open-minded while avoiding any evaluation. Competence requires both interpretive flexibility and ethical responsibility.

Table 1. Components and evidence of cross-cultural competence

Component	Guiding question	Observable evidence	Typical distortion
Interpretive awareness	What did I observe, and what did I infer?	Separates wording or behaviour from interpretation; identifies uncertainty.	Treats an inference as an objective fact.
Decentring	What other explanation could make sense?	Generates plausible alternatives and recognizes the limits of the first judgement.	Replaces one fixed stereotype with another.
Contextual inquiry	What evidence is relevant here?	Uses language, genre, role, history and relationship to evaluate explanations.	Uses nationality as the only explanatory variable.
Dialogic action	How can communication continue responsibly?	Clarifies, reformulates, mediates, repairs and sets boundaries proportionately.	Confuses adaptation with silence or complete conformity.
Reflective transfer	What changed, and what will I do next time?	Explains revision of interpretation and applies the reasoning to a new case.	Produces general statements about respect without evidence of change.

Note. Developed by the author on the basis of the analysed literature.

The five movements form a cycle rather than a staircase. A learner may enter the cycle at any point. A failed interaction can trigger noticing; a reading task can initiate contextual inquiry; reflective writing can reveal that no real decentring occurred. Course planning should therefore revisit the cycle through different genres, topics and modes of communication. Repetition is not redundancy when the context changes.

Intercultural objectives are most effective when integrated into ordinary language work. The practical introduction developed by Byram, Gribkova and Starkey shows that teachers can use existing texts, comparison, inquiry and contact to develop an intercultural dimension without abandoning linguistic aims (Byram, 2002). A grammar activity, for example, can include analysis of how degrees of certainty position speakers. A writing lesson can compare how responsibility is expressed in institutional messages. A speaking task can require clarification and repair rather than a polished monologue about national traditions.

A critical incident is a short account of an interaction that contains ambiguity or conflict. Its educational value depends on how it is discussed. Weak tasks ask students to identify the cultural mistake. Stronger tasks separate description from inference, generate several explanations and design more than one possible response. The incident should not end with a teacher revealing the correct national norm. Closure can be

postponed until students have examined language, role relations and missing information. Some incidents should remain partly unresolved because real communication often does.

Comparison is useful when the unit of analysis is a communicative practice rather than a national personality. Students can compare apologies in customer service messages, disagreement in seminar discussion, self-presentation in professional profiles or the organization of public information. Several examples from each context are needed. The task should include internal variation and ask what institutional or genre constraints might explain the differences. In this form, comparison develops interpretive caution rather than a catalogue of oppositions.

Small-scale ethnographic work encourages students to investigate language in use. They may observe forms of address in a university setting, record public notices, interview multilingual peers about communication choices or keep a diary of moments when they were uncertain about meaning. Ethical boundaries must be explicit. Students should not secretly record private interaction or treat peers as representatives of a group. The aim is to notice patterns and questions, not to extract cultural truth from an individual.

Mediation tasks are especially valuable because they require learners to make meaning accessible across linguistic and cultural frames. A student may explain an institutional procedure to a newcomer, summarize competing viewpoints, reformulate a culturally dense reference or help two participants identify the source of a misunderstanding. The mediator does not merely translate words. The mediator selects, contextualizes and checks understanding. Such tasks also allow learners to use their full linguistic repertoire instead of pretending that competent communication is monolingual.

Virtual exchange can create sustained intercultural contact when groups in different locations collaborate online as part of their courses. O'Dowd describes virtual exchange as an educationally structured form of online interaction rather than casual contact (O'Dowd, 2018). Its value lies in reciprocal tasks, guided reflection and the possibility of revisiting written or recorded interaction. Yet access to partners does not guarantee depth. A European survey of telecollaboration identified challenges involving time, institutional recognition, task design, technical support and teacher preparation (Helm, 2015). Projects that ask students only to exchange cultural facts may reproduce the same essentialism as a textbook.

A productive virtual exchange begins with a shared problem, not with the instruction to describe your culture. Partners might compare media representations of a common issue, analyse public communication, design guidance for international students or investigate how one concept changes across languages. Teachers should build in moments of meta-communication: What did we assume about our partners? Which messages were difficult to interpret? How did the platform shape participation? What remained unsaid? These questions turn online contact into evidence for reflection.

Reflection should be specific enough to resist formulaic claims such as I learned to respect all cultures. Useful prompts ask students to reconstruct a sequence: my first interpretation, the evidence I used, an alternative explanation, the response I chose, the other person's reaction and my present uncertainty. Peer response can deepen the process when classmates are instructed to question evidence rather than judge the writer's morality. Some reflections should remain private or be submitted in a form that does not require personal disclosure. Ethical learning cannot be built through compelled confession.

Table 2 aligns the five learning movements with task families, teacher responsibilities and possible evidence. It is not a fixed sequence for every lesson. A short activity may address only noticing and decentring, while a semester project can move through the full cycle several times.

Table 2. Alignment of learning movements, tasks and evidence

Learning movement	Task families	Teacher responsibility	Possible evidence
Noticing	Critical incidents; close reading; analysis of pauses, address forms and stance.	Delay premature explanation; distinguish observation from judgement.	Annotated text; incident map; list of uncertainties.

Decentring	Alternative narratives; perspective rewriting; hypothesis generation.	Protect disagreement; prevent caricature of perspectives.	Several plausible interpretations with stated assumptions.
Contextual interpretation	Discourse comparison; mini-ethnography; source triangulation.	Provide contextual resources; question overgeneralization.	Evidence-based explanation that includes internal variation.
Dialogic action	Role play; mediation; virtual exchange; repair and clarification tasks.	Create real communicative stakes; support proportionate feedback.	Interaction record; mediation product; peer response.
Reflective transfer	Portfolio commentary; revised response; comparison of two incidents.	Require reference to evidence and change over time.	Revision note; transfer task; action plan with limitations.

Note. Developed by the author on the basis of the analysed literature.

Assessment is the most unstable part of intercultural education. Fantini notes that competence includes several dimensions and that no single instrument can capture all of them (Fantini, 2009). Self-report scales can reveal confidence or perceived change, but learners may overestimate their flexibility or select socially desirable answers. A role play can provide behavioural evidence, yet performance depends on language proficiency, familiarity with the task and the relationship between participants. Reflective writing reveals reasoning, but a polished essay does not prove that the same reasoning guides spontaneous interaction.

The solution is not to search for a perfect universal test. It is to triangulate evidence and keep claims modest. A course may combine an annotated critical incident, an observed interaction, a mediation task, peer feedback and a portfolio commentary. The teacher then looks for patterns across occasions. Has the learner begun to distinguish observation from interpretation? Does the learner seek contextual evidence? Can the learner repair misunderstanding without immediately blaming a group? Can the learner explain what remains uncertain? These questions are more defensible than a broad judgement that a student is or is not interculturally competent.

Borghetti raises ethical concerns about assessment because intercultural competence is relational, context-dependent and affective (Borghetti, 2017). A rubric can easily become a tool for rewarding prescribed attitudes. It is therefore important to assess reasoning and communicative responsibility rather than ideological conformity. Students should not lose marks because they experience discomfort, disagree with a practice or retain a strong identity. They should be expected to support interpretations with evidence, recognize other perspectives, avoid dehumanizing generalization and choose proportionate communicative actions.

The rubric in Table 3 uses three performance levels. It is deliberately analytic and descriptive. It can support feedback, portfolio review and course evaluation, but it should not be presented as a culture-free psychological scale. Teachers may adapt the wording to language level and task type. The same learner may demonstrate different levels across dimensions, which is more informative than a single total score.

Table 3. Analytic rubric for cross-cultural competence

Dimension	Basic evidence	Developing evidence	Reflective and independent evidence
Observation and interpretation	Reports judgement as fact; notices only obvious difference.	Sometimes separates observation from inference but leaves assumptions implicit.	Consistently distinguishes evidence, inference and uncertainty.
Perspective and decentring	Explains behaviour through a fixed group label.	Offers another perspective but may simplify it.	Constructs several plausible perspectives and states their limits.

Contextual inquiry	Uses isolated facts or a single example.	Uses some linguistic and situational evidence.	Triangulates genre, role, relationship, history and internal variation.
Dialogic response	Avoids, blames or imitates a presumed norm mechanically.	Attempts clarification or adaptation with uneven attention to both parties.	Clarifies, mediates, repairs and maintains legitimate boundaries.
Reflection and transfer	Gives a general moral statement.	Identifies a changed idea but transfer remains vague.	Explains what changed, why it changed and how the reasoning applies elsewhere.

Note. Developed by the author on the basis of the analysed literature.

Assessment should also include opportunities for revision. When a learner receives feedback on a critical incident analysis, the next task should allow a new interpretation or response. Revision makes development visible and reduces the pressure to display immediate moral correctness. It also aligns assessment with the proposed model, in which changing one's first interpretation is evidence of learning rather than evidence of failure.

The model reframes the cultivation of cross-cultural competence in three ways. First, it moves the centre of instruction from cultural facts to interpretive work. Facts remain necessary, but they function as evidence within an inquiry. Second, it treats interaction as both a learning environment and an object of analysis. Students do not merely communicate; they examine how communication succeeds, stalls or causes harm. Third, it makes reflection operational by linking it to the revision of an earlier interpretation or action.

This reframing has curricular consequences. Cross-cultural competence cannot be delegated to one festival week or one lecture on etiquette. It must recur in reading, listening, speaking, writing and mediation. Materials should contain multiple voices and visible disagreement. Tasks should include uncertainty, because a classroom in which every cultural question has a neat answer teaches students to conceal ambiguity. At the same time, uncertainty requires careful facilitation. Without enough contextual knowledge, learners may simply replace one stereotype with another or conclude that any interpretation is equally valid.

Teacher competence is therefore part of the model. The teacher needs to manage disagreement, identify essentialist claims without humiliating students, and distinguish a defensible generalization from a fixed judgement. The teacher also needs to admit uncertainty. This can be difficult in educational cultures where authority is associated with having the correct answer. Yet modelling inquiry is more useful than performing complete cultural expertise. A teacher who says the evidence is insufficient demonstrates an important intercultural practice.

Institutional conditions matter as well. Virtual exchange requires scheduling, partner coordination and technical support. Ethnographic tasks require ethical guidance. Portfolio assessment takes more time than a factual quiz. If programmes announce cross-cultural competence as a major outcome while allocating no time or recognition to these activities, the outcome remains symbolic. Curriculum documents should specify where competence is taught, what evidence is collected and how teacher collaboration is supported.

The final movement of the model, reflective transfer, connects communication with participation beyond the classroom. Work on intercultural citizenship argues that language education can move from understanding difference toward collaborative action on shared social questions (Porto, 2018). This does not mean turning every language course into a political campaign. It means recognizing that communication has consequences. Students may use their linguistic and interpretive resources to make information accessible, challenge exclusion, support newcomers or cooperate across conflicting narratives.

Digital environments will remain central to this work, but their role should not be romanticized. O'Dowd notes that virtual exchange is moving toward broader institutional integration, new formats and increased attention to inclusion and recognition (O'Dowd, 2021). The next challenge is not simply to increase the number of online encounters. It is to improve the quality of tasks, reflection and access so that participation is not limited to students who already possess confidence, strong language skills and reliable technology.

The model has several limitations. It is derived from a conceptual synthesis and has not yet been tested through a longitudinal classroom study. The five movements may not appear in the same order across tasks, age groups or educational traditions. The observable indicators may also be influenced by language proficiency. A student can hold a complex interpretation but lack the linguistic resources to express it during spontaneous interaction.

The model also depends on teacher judgement. Analytic descriptors can improve consistency, but they cannot remove the teacher's cultural and ideological position. Collaborative moderation, examples of student work and explicit discussion of borderline cases are needed. Future research should examine how teachers interpret the rubric, where their judgements diverge and whether students understand the feedback in the intended way.

A further research direction concerns transfer. Many studies show change in attitudes or performance within a course, but it is harder to determine whether learners use the same reasoning in later academic, professional or online contexts. Longitudinal portfolios, stimulated recall after authentic interaction and follow-up interviews could provide stronger evidence. Comparative studies are also needed across languages and regions so that a model developed from international scholarship does not become another universal template detached from local educational conditions.

Conclusion

The purpose of the study was to develop a reflective pedagogical model for cultivating cross-cultural competence in foreign language education. This purpose has been addressed by connecting competence components with a recurrent learning cycle, task families and assessment evidence. The analysis confirms that cultural information is necessary but insufficient. Competence emerges when learners can use information to question an initial interpretation, investigate context, communicate under conditions of incomplete understanding and revise future action.

The proposed model includes five movements: noticing, decentring, contextual interpretation, dialogic action and reflective transfer. Their value lies not in creating another list of desirable qualities but in making the process of learning visible. A teacher can identify where a task stops. Students may notice difference without decentring, generate alternatives without examining evidence, or reflect without changing action. These interruptions provide specific points for feedback and redesign.

The scientific contribution is the integration of process-oriented competence models with critical approaches to culture. The model permits contextual generalization but rejects the use of national categories as complete explanations of individual behaviour. It also distinguishes responsible adaptation from passive conformity and treats the revision of one's own judgement as a central outcome. The theoretical result is a conception of cross-cultural competence as relational, recursive and ethically bounded.

The practical contribution consists of three tools: a component matrix, a curriculum alignment table and an analytic rubric. Together they allow intercultural work to be embedded in ordinary language lessons. Critical incidents, comparative discourse analysis, ethnographic observation, mediation, virtual exchange and reflective writing can serve linguistic aims while also developing interpretive responsibility. Assessment should combine several forms of evidence and should describe performance in context rather than assign a permanent label to the learner.

The study also identifies boundaries that should guide future implementation. Contact alone does not create competence. Comparison can intensify stereotypes. Reflection can become formulaic, and assessment can reward compliance rather than thought. These risks do not justify removing the intercultural dimension from language education. They show why it requires deliberate design, teacher preparation and institutional support. Further research should test the model in different educational settings, examine the reliability of the proposed indicators and trace whether reflective learning transfers beyond the course.

References

1. Borghetti C. Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues // Journal of Intercultural Communication. 2017. Vol. 17. № 2. pp. 1-15.

2. Byram M., Gribkova B., Starkey H. Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
3. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence: revisited. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2021.
4. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe, 2020.
5. Deardorff D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // Journal of Studies in International Education. 2006. Vol. 10. № 3. pp. 241-266.
6. Dervin F. Interculturality in education: a theoretical and methodological Toolbox. London: Palgrave Macmillan, 2016.
7. Fantini A.E. Assessing intercultural competence: issues and tools // The SAGE Handbook of Intercultural Competence. Ed. by D.K. Deardorff. Thousand Oaks: Sage, 2009. pp. 456-476.
8. Helm F. The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe // Language Learning and Technology. 2015. Vol. 19. № 2. pp. 197-217.
9. Holliday A. Intercultural communication and ideology. London: Sage, 2011.
10. Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993.
11. Liddicoat A.J., Scarino A. Intercultural language teaching and learning. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013.
12. O'Dowd R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward // Journal of Virtual Exchange. 2018. Vol. 1. pp. 1-23.
13. O'Dowd R. Virtual exchange: moving forward into the next decade // Computer Assisted Language Learning. 2021. Vol. 34. № 3. pp. 209-224.
14. Perry L.B., Southwell L. Developing intercultural understanding and skills: models and approaches // Intercultural Education. 2011. Vol. 22. № 6. pp. 453-466.
15. Porto M., Houghton S.A., Byram M. Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom // Language Teaching Research. 2018. Т. 22. № 5. pp. 484-498.
16. Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, Concepts and Model. Strasbourg: Council of Europe, 2018. 83 p.
17. Risager K. Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
18. Sercu L., Bandura E., Castro P., Davcheva L., Laskaridou C., Lundgren U., Méndez García M.C., Ryan P. Foreign language teachers and intercultural competence: an international investigation. Clevedon: Multilingual Matters, 2005. xi, 219 p.
19. Spitzberg B.H., Changnon G. Conceptualizing intercultural competence // Sage Handbook of Intercultural Competence. Ed. by D.K. Deardorff. Thousand Oaks: SAGE, 2009. pp. 2-52.
20. Intercultural competences: Conceptual and operational framework. Paris: UNESCO, 2013.

Формирование кросс-культурной компетенции в иноязычном образовании: рефлексивная педагогическая модель

Дунмэй Фу
Доцент, специалист-эксперт
Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
1009912374@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 12.08.2026
Принята 18.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.147:81'243
DOI 10.25726/m1458-1360-2247-z
EDN FSGVSA
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

Формирование кросс-культурной компетенции часто заявляется как результат иноязычного образования, однако сам термин нередко остаётся оторванным от учебных процедур и оценивания. Трудность состоит не в нехватке сведений о культуре. Она заключается в преобразовании информации в способность интерпретировать незнакомые смыслы, воздерживаться от преждевременных суждений, выстраивать взаимодействие и пересматривать собственную позицию. В настоящем концептуальном исследовании разрабатывается рефлексивная педагогическая модель такого преобразования. Модель опирается на интегративный анализ работ по межкультурной коммуникативной компетенции, плюрилингвальному и поликультурному образованию, культуре демократии, критической интеркультурности и виртуальному обмену. Культура рассматривается как динамичное, внутренне неоднородное и обусловленное контекстом явление, а не как устойчивый перечень национальных черт. Предлагаются пять связанных между собой учебных движений: замечание, децентрация, контекстная интерпретация, диалогическое действие и рефлексивный перенос. Каждое движение соотнесено с наблюдаемыми свидетельствами учения и с учебными практиками: анализом критических инцидентов, сопоставительной работой с дискурсом, этнографическим наблюдением, медиацией, виртуальным обменом и рефлексивным письмом. Предложена также трёхуровневая оценочная рубрика. Она не сводит компетенцию к одному баллу, а объединяет данные о выполнении заданий, рефлексии, отклике сокурсников и материалах портфолио. Исследование показывает, что кросс-культурная компетенция развивается через повторяющиеся встречи с неоднозначностью, а не через накопление фактов о других обществах. Практический вклад работы – матрица учебной программы, которую преподаватель может адаптировать к языковым курсам высшей школы. Предложенная модель делает видимыми и ограничения: контакт сам по себе не порождает учения, сопоставление способно усиливать стереотипы, а оценивание становится этически проблематичным, когда студентов оценивают за наличие предписанных идентичностей или эмоций.

Ключевые слова

Формирование кросс-культурной компетенции, межкультурная коммуникативная компетенция, иноязычное образование, рефлексивное обучение, культурная медиация, критические инциденты, виртуальный обмен, поликультурная компетенция, оценивание.

Список литературы

1. Borghetti C. Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues // Journal of Intercultural Communication. 2017. Vol. 17. № 2. pp. 1-15.
2. Byram M., Gribkova B., Starkey H. Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
3. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence: revisited. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2021.
4. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe, 2020.
5. Deardorff D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // Journal of Studies in International Education. 2006. Vol. 10. № 3. pp. 241-266.
6. Dervin F. Interculturality in education: a theoretical and methodological Toolbox. London: Palgrave Macmillan, 2016.
7. Fantini A.E. Assessing intercultural competence: issues and tools // The SAGE Handbook of Intercultural Competence. Ed. by D.K. Deardorff. Thousand Oaks: Sage, 2009. pp. 456-476.
8. Helm F. The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe // Language Learning and Technology. 2015. Vol. 19. № 2. pp. 197-217.
9. Holliday A. Intercultural communication and ideology. London: Sage, 2011.
10. Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993.
11. Liddicoat A.J., Scarino A. Intercultural language teaching and learning. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013.
12. O'Dowd R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward // Journal of Virtual Exchange. 2018. Vol. 1. pp. 1-23.
13. O'Dowd R. Virtual exchange: moving forward into the next decade // Computer Assisted Language Learning. 2021. Vol. 34. № 3. pp. 209-224.
14. Perry L.B., Southwell L. Developing intercultural understanding and skills: models and approaches // Intercultural Education. 2011. Vol. 22. № 6. pp. 453-466.
15. Porto M., Houghton S.A., Byram M. Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom // Language Teaching Research. 2018. T. 22. № 5. pp. 484-498.
16. Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, Concepts and Model. Strasbourg: Council of Europe, 2018. 83 p.
17. Risager K. Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
18. Sercu L., Bandura E., Castro P., Davcheva L., Laskaridou C., Lundgren U., Méndez García M.C., Ryan P. Foreign language teachers and intercultural competence: an international investigation. Clevedon: Multilingual Matters, 2005. xi, 219 p.
19. Spitzberg B.H., Changnon G. Conceptualizing intercultural competence // Sage Handbook of Intercultural Competence. Ed. by D.K. Deardorff. Thousand Oaks: SAGE, 2009. pp. 2-52.
20. Intercultural competences: Conceptual and operational framework. Paris: UNESCO, 2013.

Проблемы билингвальной коммуникации китайских строителей в совместной экономической деятельности

Хао Чжан
Специалист-эксперт
Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Россия
985041195@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.08.2026
Принята 17.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 37.013.43:81'246.2
DOI 10.25726/s4780-1877-2745-f
EDN EAONOE
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье проанализированы трудности двуязычного взаимодействия китайских экспертов строительного профиля в российско-китайских экономических проектах; по итогам анкетирования 638 инженеров из КНР и России выявлены проблемы владения специальной лексикой, риск неверного толкования производственных сообщений, несовпадение ряда коммуникативных и управленческих установок, а также выраженная потребность в билингвальном координаторе. Эмпирическую основу составили две самостоятельные выборки инженеров-строителей (322 респондента из Российской Федерации и 316 из Китайской Народной Республики), опрошенных по структурированному опросному листу; надежность различий проверена методами описательной статистики и линейными вероятностными моделями. Установлено, что профессионально-терминологический барьер и эффект мнимого понимания устойчиво воспроизводятся в обеих группах, тогда как наиболее заметные межгрупповые расхождения относятся к предпочитаемому стилю руководства и к готовности принимать самостоятельные решения при делегировании полномочий; запрос на штатного билингвального координатора оказался близким по интенсивности у российских и китайских специалистов. Обоснована необходимость комплексного организационно-педагогического сопровождения: оно включает профессионально ориентированную языковую подготовку, развитие умений обратной связи, моделирование рабочих ситуаций и межкультурное посредничество. Полученные данные могут использоваться при проектировании программ языковой и межкультурной подготовки инженерно-технических кадров, занятых в совместных российско-китайских строительных проектах.

Ключевые слова

билингвальная коммуникация, китайские строители, профессиональная коммуникация, межкультурное взаимодействие, организационно-педагогическое сопровождение, билингвальный координатор.

Введение

Расширение хозяйственного сотрудничества между Россией и Китаем, сопровождаемое запуском крупных совместных инфраструктурных инициатив, усиливает запрос на кадровую группу, владеющую инструментами продуктивного межкультурного взаимодействия; даже при высокой

квалификации участников совместная работа нередко теряет устойчивость из-за повторяющихся нарушений в двуязычном общении.

Коммуникативные затруднения в профессиональной сфере выходят за пределы собственно языковых проблем. Помимо дефицита терминологического словаря, необходимости овладения системами аббревиатур и специфическими грамматическими структурами, возникают несовместимости, коренящиеся в различиях социокультурного характера, психологических установках и педагогических подходах.

Соответствующая реальность требует внимательного рассмотрения, поскольку кажущееся взаимопонимание таит в себе существенные риски. Расхождения в управленческих парадигмах, манифестация чувств, восприятие открытой критики и приоритизация репутационной безопасности создают видимость консенсуса, маскирующую нарастающие скрытые напряжения в коллективе; отмеченное обстоятельство обусловливает необходимость трансформации организационных подходов к профессиональному диалогу и внедрения институтов педагогического и межкультурного посредничества в гетерогенные строительно-конструкторские коллективы.

Проблема исследования состоит в объективной необходимости синхронизации деятельности строительных организаций России и Китая на фоне дефицита организационно-педагогических инструментов, позволяющих нивелировать билингвальные, когнитивные и управленческие затруднения, возникающие перед российскими и китайскими инженерно-техническими кадрами.

Цель исследования – эмпирическое выявление типовых параметров билингвального взаимодействия в полиэтнических инженерно-строительных структурах и конструирование обоснованной программы организационно-педагогического сопровождения, предусматривающей учреждение должностей координаторов-медиаторов и нацеленной на оптимизацию результативности профессиональной работы специалистов.

Материалы и методы исследования

Поставленные задачи реализовывались путем интеграции эмпирического исследования с методами статистического анализа: информацию аккумулировали посредством структурированного опросного листа, организованного в логике сопоставительного анализа культурных различий и апробированного на двух самостоятельных выборках инженеров-строителей, представляющих Китайскую Народную Республику и Российскую Федерацию.

Результаты и обсуждение

Исследовательская работа базируется на концепциях межкультурного взаимодействия, компетентностном подходе к профессиональному образованию и педагогической медиации. Вопрос взаимозависимости языка, культурных норм и коммуникативного поведения получил систематическое обоснование в трудах С.Г. Тер-Минасовой, которая интерпретирует овладение иностранным языком как неразделимый с интериоризацией культурных стереотипов и национально-специфических способов интерпретации коммуникативного акта процесс (Тер-Минасова, 2000); отталкиваясь от отмеченного положения, А.П. Садохин исследует культурные несогласованности, механизмы образования стереотипов, факторы, генерирующие коммуникативные дисфункции, и механизмы адаптации субъектов межкультурного диалога (Садохин, 2026). Практическая значимость соответствующей связанности обнаруживается особенно явственно в билингвальных контактах рабочих групп на строительных объектах, где сотрудники из России и Китая ведут обмен профессионально значимой информацией одновременно на двух языках, предполагая согласование несимметричных лингвистических систем, норм поведения и социокультурных установок.

Н.П. Таюрская выделяет языковой, дискурсивный, социокультурный, компенсаторный и учебно-познавательный компоненты иноязычной коммуникативной компетенции (Таюрская, 2015). Для инженерно-технического профиля особенно существенна позиция Э.Г. Крыловой: профессиональное многоязычное общение понимается как средство решения прикладных производственных задач,

предполагающее уверенное владение терминологией, уместное поведение в профессионально маркированной коммуникативной среде (Крылов, 2013).

Исследования, ориентированные на практику подготовки китайских специалистов в области русистики, закономерно фокусируют внимание на межкультурном профессиональном общении. Хань Ю и Чжан Лиин обосновывают необходимость интеграции межкультурной деловой компетентности в образовательные стандарты и констатируют острый недостаток аутентичных учебных материалов, которые выходили бы за пределы лингвистической подготовки и воспроизводили бы реальные ситуации производственного взаимодействия (Корнеева, 2024). Строительная сфера характеризуется повышенным риском коммуникативных сбоев, поскольку погрешности возникают уже на этапе формулирования задачи, при согласовании технических характеристик, в процессе обсуждения графиков выполнения работ и оценивании полученных результатов.

Своеобразие российско-китайских контактов подробно описано в прикладных исследованиях, посвященных деловому взаимодействию, где Е.Д. Васильева выделяет в числе основных препятствий языковые нарушения, неопределенность ситуации, дефицит доверия, рост эмоционального напряжения и расхождение установок, связанных с передачей служебной информации (Васильева, 2020). Ключевой ориентир очевиден.

А.В. Игнатенко и П.С. Чуриков обоснованно указывают – производительность деловых контактов между российскими и китайскими партнерами зависит от комплекса факторов: языковой компетентности, понимания различных коммуникативных стандартов и интерпретации поведенческих паттернов (Игнатенко, 2024). Отмеченная позиция существенным образом переформатирует педагогические подходы – фокус смещается с механического заучивания речевых оборотов к целенаправленной подготовке специалистов, способных выявлять принципиальные расхождения в способах взаимодействия и оперативно подбирать соответствующие стратегии поведения.

Современное научное осмысление межкультурной компетенции предполагает интегрированный подход к языковой и культурной составляющим профессиональной подготовки; согласно Л.Л. Федотовой и Ю. Инь, межкультурная коммуникация формирует базис, на котором вырастает умение эффективного взаимодействия с представителями различных культурных миров, органично связывая лингвистическое совершенствование с усвоением ценностных ориентаций, социальных регламентов и закономерностей коммуникативного поведения партнера (Федотова, 2025). Из указанной теоретической установки логически вытекает принципиальный вывод для профессионального образования китайских специалистов строительной отрасли: формирование коммуникативных навыков представляет неотъемлемый компонент долговременного становления профессионала, воплощаясь в ходе живого общения в условиях производственной деятельности.

Для настоящего исследования существенен взгляд на межкультурную медиацию как на способ соотнесения систем значений при взаимодействии носителей различных культур. Л.В. Куликова трактует медиативную деятельность как коммуникативный механизм, снимающий расхождения в интерпретации смыслов и создающий условия для взаимопонимания участников общения (Куликова, 2019), иначе говоря – для согласования их позиций.

Практический акцент. О.Г. Смолянинова и Е.А. Алексеева, рассматривая обучение медиаторов в педагогической плоскости, подчеркивают его прикладную направленность в поликультурной среде и связывают ее с развитием коммуникативной и конфликтологической компетентности (Смолянинова, 2023).

Отсюда следует теоретическая аргументация включения в смешанные инженерно-строительные команды координатора-медиатора: его роль не исчерпывается дословным переводом, он поясняет профессионально и культурно обусловленные значения, снижает риск коммуникативных деформаций, сопровождает трудные производственные обсуждения и закрепляет стабильные модели совместной работы.

Обзор научной литературы раскрывает три содержательно пересекающихся пласта: препятствия, возникающие при взаимодействии носителей разных культур, становление компетентности в профессиональной коммуникации и механизмы межкультурного посредничества. Однако их

совместное рассмотрение применительно к двуязычному сотрудничеству китайских и российских специалистов, вовлеченных в совместное строительство, остается недостаточно изученным.

Собранные эмпирические материалы подверглись систематизации с целью выявить основные затруднения, с которыми сталкиваются инженеры-строители из КНР и Российской Федерации при совместном проектировании и строительстве объектов, а также рассмотреть применяемые ими коммуникативные стратегии и управленческие позиции. Исследование осуществлялось многоэтапно: на начальном этапе проводилось сравнение показателей речевых и когнитивных препятствий, структуры управленческих установок, а также потребности в институциональном координировании; последующий анализ включал статистическую проверку значимости национально-культурных расхождений с учетом конкретных профессиональных параметров и компетенций задействованных специалистов.

Для характеристики системных дисфункций, обнаруживаемых в инженерной кооперации между специалистами КНР и России, привлекались методы описательной статистики с расчетом на основные маркеры (табл. 1).

Таблица 1. Описательная статистика кросс-культурных и управленческих барьеров (%)

Исследуемые переменные (ключевые метрики)	Выборка РФ (n=322)	Выборка КНР (n=316)	Разрыв (Δ)
Когнитивно-языковые барьеры			
Регулярное непонимание технической терминологии и ГОСТов	74,8	69,0	-5,9
Иллюзорное понимание (формальное согласие без сути)	68,3	70,9	+2,6
Управленческие установки			
Предпочтение демократичного стиля управления (на равных)	27,0	39,2	+12,2
Готовность брать ответственность при делегировании	30,1	42,1	+12,0
Потребность в медиации			
Острая потребность в штатном билингвальном координаторе	39,4	40,5	+1,1

Для проверки статистической надежности различий между выборками проведена серия регрессионных оценок в линейно-вероятностной постановке, где главным объясняющим фактором служила бинарная переменная Nationality_CN: китайская группа получала код 1, российская – 0. В состав зависимых показателей поочередно вводились предпочтение демократического стиля управления, склонность к автономному решению задач при делегировании полномочий и потребность в штатном координаторе, владеющем двумя языками.

Таблица 2. Оценка влияния национально-культурного фактора на коммуникативно-управленческие установки инженеров (линейные вероятностные модели, LPM, OLS)

Переменные	Запрос на демократичное управление	Готовность к автономным решениям	Острая потребность в координаторе
	Base	Enhanced	Base
Nationality_CN (1 = КНР)	0.122**	0,120***	0.111
Робастная стандартная ошибка	(0.037)	(0.038)	(0.039)
Константа (Constant)	0.270***	0.301***	0.394***
	(0.025)	(0.026)	(0.027)
Отраслевые FE	Нет	Да	Нет
Должностные FE	Нет	Да	Нет

Наблюдения (N)	638	638	638
R^2	0.017	0.016	0.000

Примечание: В скобках приведены робастные стандартные ошибки. Nationality_CN – фиктивная переменная принадлежности респондента к китайской выборке: 1 = КНР, 0 = РФ. Зависимые переменные имеют бинарную кодировку. Коэффициенты линейной вероятностной модели интерпретируются как изменение вероятности положительного ответа при принадлежности к китайской выборке относительно российской. *** $p < 0.01$; ** $p < 0.05$; * $p < 0.10$.

Эмпирические материалы свидетельствуют: проблемы двуязычного взаимодействия китайских строителей в общей хозяйственной практике имеют многослойную природу и не исчерпываются недостаточным знанием русского языка. Описательная статистика выявляет сочетание профессионально-языковых помех, риска ошибочной интерпретации, несовпадения коммуникативных и управленческих установок, а также устойчивого запроса на посредническое сопровождение. Барьер значим. Вывод предельно ясен.

Наиболее массовым препятствием в межкультурном общении оказывается профессионально-терминологический барьер: у российских респондентов серьезные затруднения в данной сфере зафиксированы в 74,8% наблюдений, у китайских специалистов – в 69,0%. Из-за различий в методических принципах формулирования соответствующих вопросов в двух исследовательских инструментах сопоставление указанных величин требует аккуратной трактовки, но высокая частота их появления в обеих группах дает основания рассматривать барьер как системный феномен. От участников требуется не просто владение распространенным иностранным языком, но и уверенное понимание технических спецификаций, нормативно-правовых документов, отраслевых обозначений и специальной терминологии.

Двуязычная коммуникация в совместной российско-китайской строительной бригаде формируется как пересечение нескольких уровней профессиональной компетенции, где знание языка выступает не автономным навыком, а элементом технологически ориентированного поведения. Китайскому сотруднику недостаточно лишь опознавать русскую устную речь – требуется соотносить употребляемые обозначения с конкретными операциями, регламентами, зафиксированными в документации, и с меняющейся производственной ситуацией; российской стороне, напротив, приходится учитывать следующее – привычная терминологическая база и способы объяснения специальных сведений не всегда совпадают с ожиданиями собеседника.

Концентрация явлений мнимого одобрения и ложного восприятия адекватности коммуникации составила 68,3% среди российских участников исследования и 70,9% среди китайских, причем минимальная амплитуда между выборками свидетельствует об идентичной субъективной оценке сложности взаимодействия обеими участвующими сторонами. Одного штампованного одобрения недостаточно для действительного усвоения передаваемого содержания, когда сроки сжаты, действует иерархический регламент и требуется оперативно принимать хозяйственные решения: расхождение между фактическим и предполагаемым смыслом обнаруживается не в момент согласования, а во время реального исполнения поставленной задачи, когда работник уверенно удостоверяет получение распоряжения, однако впоследствии выясняется несовпадение в употреблении ключевых понятий, последовательности операций и степени принимаемой на себя ответственности. Суть затруднения заключается не только в явном отсутствии понимания, которое обычно поддается оперативной правке, но и в кажущемся благополучии диалога, под маской которого пролегает разночтение смыслов и интерпретационных подходов.

Максимальный разрыв обнаружен в блоке коммуникативно-административных установок: поддержку демократического способа руководства выразили 27,0% участников из России и 39,2% из КНР, разница достигла 12,2 процентного пункта. Линейная модель вероятностей показала: включенность в китайскую подгруппу сопряжена с более частым выбором указанного формата взаимодействия – коэффициент Nationality_CN равен 0,122 при $p < 0.01$.

Интерпретировать результат следует без чрезмерных обобщений: он не доказывает существование единой общенациональной установки на некий универсальный управленческий режим. Речь идет лишь о тех инженерных коллективах, которые вошли в исследование, хотя выявленный статистический сдвиг все же указывает на несовпадение представлений о приемлемой дистанции между начальником и работником, о порядке обсуждения решений и об уровне открытости профессиональной коммуникации.

Аналогичные закономерности обнаружены при анализе самооценки компетентности в условиях распределения ответственности между участниками: число российских респондентов, выбравших данный вариант, составило 30,1%, тогда как среди китайских участников данная доля достигла 42,1%. Полученные величины свидетельствуют о значительном размахе разброса. Выявленное различие демонстрирует высокую устойчивость. Результаты регрессионного моделирования подтвердили наличие статистически достоверного расхождения между группами – параметр Nationality_CN составил 0,120 при уровне значимости $p < 0.01$.

В условиях совместного труда на строительной площадке проявляется различие в трактовке делегирования: для одной части участников передача поручения означает автономию в выборе способов исполнения, для другой – лишь действие в пределах заранее согласованного алгоритма; когда рамки ответственности не оговариваются заранее, возникают коммуникативные сбои и организационные нестыковки.

Анализ сравниваемых групп не обнаружил существенных различий в восприятии целесообразности введения штатной должности билингвального координатора: потребность в соответствующем специалисте как высокую обозначили 39,4% респондентов российской выборки и 40,5% участников из Китая. Переменная Nationality_CN, введенная в регрессионную модель, не достигла статистической значимости.

Значение результата выходит за пределы объяснения языковых барьеров у китайских специалистов, работающих на русском языке, поскольку близкие доли в обеих выборках указывают на потребность в медиаторе как на ответ на внутреннюю сложность двуязычного профессионального взаимодействия, где обе стороны стремятся к унифицированной терминологии, уточнению производственных предписаний и снижению риска искажения передаваемых сведений.

Анализ показателей таблиц 1 и 2 выявляет два класса затруднений: к первому относятся сбои системного уровня – профессионально-терминологические помехи, неверная интерпретация содержания и потребность в двуязычном посреднике, стабильно отмечаемые в обеих группах совместно работающих специалистов; второй класс образуют расхождения между группами в коммуникативно-управленческих установках, прежде всего в восприятии стиля руководства и в понимании допустимой самостоятельности при принятии профессиональных решений. У китайских работников строительного профиля осложнения двуязычного взаимодействия формируются на пересечении языковых, профессионально-когнитивных и организационно-коммуникативных факторов, причем центральный барьер определяется не одним лишь уровнем речевой подготовки, но и несовпадением трактовок специального сообщения, границ ответственности и уместных способов контакта. Полученный эмпирический массив выступает основанием для дальнейшего обоснования организационно-педагогических условий развития двуязычной профессиональной коммуникации в российско-китайских строительных коллективах и задает магистральные направления ее совершенствования в рамках общей хозяйственной работы; разнородность выявленных затруднений требует сочетать обучение, практическое сопровождение и внутренние механизмы обратной связи.

Первое направление связывается с организацией непрерывной языковой подготовки, жестко соотнесенной с практическими задачами строительной отрасли, поскольку высокая частота терминологических сбоев демонстрирует: одного общего курса русского языка для нужного эффекта недостаточно.

Содержательное наполнение обучения разумно выстраивать вокруг подлинных коммуникативных эпизодов стройки – чтения проектной документации и чертежей, постановки

производственного задания, согласования сроков, уточнения технологических операций, контроля качества уже выполненных работ.

Модель практико-ориентированного обучения инженеров иностранному взаимодействию основана на моделировании ситуаций, характерных для реальной стройплощадки, и поэтапном включении специальной лексики в коммуникацию (Воног, 2025). Ключевым принципом служит преемственность: языковая подготовка согласуется с меняющимися производственными запросами и с тем коммуникативным диапазоном, которым пользуется специалист (Глумова, 2024).

Организация целевых интенсивных занятий для китайских рабочих строительных специальностей находит свое обоснование в контекстуальности обучения – проведение уроков непосредственно на строительных площадках или в производственных условиях обеспечивает результативность лишь тогда, когда программное содержание разрабатывается на основе диагностики реальных коммуникативных затруднений, а не в соответствии с абстрактными уровневымы критериями языковой компетентности.

Определяющее значение приобретает терминологический аппарат: для строительной сферы наибольшую практическую отдачу дают специализированные комплексы терминов, ориентированные на отдельные виды работ.

Развитие навыков проверки понимания в профессиональной коммуникации составляет еще один ключевой вектор подготовки. Поскольку внешнее согласие участников может скрывать неполное восприятие информации, требуется систематическое овладение техниками уточнения и верификации сообщаемого.

Учебная аудитория и площадки производственного обучения создают благоприятную среду для воспроизведения типичных рабочих ситуаций; использование коммуникативных задач профессионально ориентированного содержания позволяет приблизить образовательный процесс к условиям подлинной профессиональной деятельности (Шевцова, 2024). Выработанная в соответствующих упражнениях рефлексия проверки восприятия путем пересказа полученного поручения собственными словами трансформирует формальный обмен информацией в подлинно рабочее взаимодействие (Одинокая, 2024).

Целесообразным является включение межкультурной составляющей в каркас профессиональной подготовки через ее введение в специальные дисциплины; акцент переносится с воспроизведения национально окрашенных установок на разбор производственных эпизодов. Межкультурный модуль в формате сжатых кейсов-тренингов должен входить в образовательный процесс как обязательный компонент; тренинги следует проводить в смешанных группах с участием российских и китайских обучающихся.

Наконец, требуется институциональное оформление роли билингвального координатора-медиатора, функции которого охватывают весь смешанный коллектив и связаны с упорядочением взаимодействия в производственной кросс-культурной среде (Деревянченко, 2024).

Заключение

Проведенное исследование показывает многослойный характер трудностей двуязычного общения китайских специалистов на производственных площадках российско-китайского сотрудничества: языковые барьеры сочетаются с неполным освоением специальной терминологии, риском ошибочного понимания производственных указаний, различиями в управленческих схемах, передаче полномочий, закреплении ответственности между участниками и др.

Проведенное эмпирическое исследование показало высокую роль терминологической неопределенности и регулярные случаи коммуникативных расхождений. В ряде ответов фиксировалась ситуация, когда внешне выраженное согласие собеседника не совпадало с фактическим освоением задания, вследствие чего приходилось заново согласовывать смысл. Регрессионное моделирование выявило статистически значимые различия между сопоставляемыми группами по показателям демократичности управленческого стиля и автономии в принятии решений.

Запрос на услуги специалиста, обеспечивающего взаимодействие на двух языках, у российских и китайских экспертов оказался почти одинаковым по интенсивности.

Развитие двуязычного взаимодействия, согласно результатам исследования, опирается на интегрированное организационно-педагогическое сопровождение, в котором соединяются профессионально ориентированная языковая подготовка, моделирование производственных ситуаций, развитие навыков кросс-культурного общения, деятельность координатора-посредника.

Список литературы

1. Васильева Е.Д. Психологические трудности в процессе российско-китайской межкультурной коммуникации: опыт качественного исследования российской деловой среды // Организационная психология. 2020. Т. 10. № 3. С. 124-139.
2. Воног В.В. Практико-ориентированное обучение будущих инженеров в системе иноязычной подготовки // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 132-138.
3. Глумова Е.П., Морозова М.А. Принципы непрерывного обучения иностранному языку будущих инженеров в вузе // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 500. С. 159-166.
4. Деревянченко Е.А. Медиативная деятельность в контексте профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30. № 2. С. 97-103.
5. Игнатенко А.В., Чуриков П.С. Особенности межкультурной коммуникации между деловыми сообществами России и Китая // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 39-46.
6. Корнеева Л.И., Чжан Лиин, Хань Юй. Анализ особенностей русско-китайской деловой коммуникации и их влияния на преподавание делового китайского языка с учетом перевода деловой переписки // Педагогическое образование в России. 2024. № 2. С. 185-192.
7. Крылов Э.Г. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция будущего инженера // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2013. № 7 (49). С. 51-58.
8. Куликова Л.В. Дискурс межкультурной медиации: концептуальная модель исследования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2019. Т. 16. № 2. С. 245-258.
9. Одинокая М.А., Рубцова А.В., Еремин Ю.В. Модель креативно-ориентированного обучения устному профессиональному общению на иностранном языке // Концепт. 2024. № 3. С. 1-14.
10. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. 2-е изд., стер. Москва: КноРус, 2026. 256 с.
11. Смолянинова О.Г., Алексеева Е.А. Подготовка медиаторов в условиях поликультурного образовательного пространства: опыт Сибирского федерального университета // Управление образованием: теория и практика. 2023. Т. 13. № 3. С. 96-103.
12. Таюрская Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт // Гуманитарный вектор. 2015. № 1 (41). С. 83-87.
13. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. Москва: Слово, 2000. 624 с.
14. Федотова Л.Л., Инь Ю. Межкультурная коммуникация как основа межкультурной компетенции // Язык и текст. 2025. Т. 12. № 1. С. 167-174.
15. Шевцова Г.В. Решение коммуникативных задач в профессионально ориентированном обучении иностранному языку // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 10 (148). С. 39.

Problems of bilingual communication among Chinese construction workers in joint economic activities

Hao Zhang
Specialist Expert
Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia
985041195@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.08.2026
Accepted 17.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 37.013.43:81'246.2
DOI 10.25726/s4780-1877-2745-f
EDN EAONOE
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article examines the problems of bilingual communication among Chinese construction workers in joint Russian-Chinese economic activities. Based on a survey of 638 Russian and Chinese engineers, the study identifies professional and terminological difficulties, the risk of false understanding of work-related messages, differences in certain communicative and managerial attitudes, and the need for bilingual coordinators. The empirical basis comprises two independent samples of construction engineers (322 respondents from the Russian Federation and 316 from China) surveyed with a structured questionnaire; the reliability of the observed differences was tested by means of descriptive statistics and linear probability models. The findings show that the terminological barrier and the effect of illusory understanding are reproduced consistently in both groups, whereas the most noticeable between-group differences concern the preferred managerial style and the readiness to make autonomous decisions when authority is delegated; the demand for a full-time bilingual coordinator proved almost equally intense among Russian and Chinese specialists. The necessity of comprehensive organizational and pedagogical support is substantiated, including professionally oriented language training, the development of feedback skills, the simulation of workplace situations, and intercultural mediation.

Keywords

bilingual communication, Chinese construction workers, professional communication, intercultural interaction, organizational and pedagogical support, bilingual coordinator.

References

1. Vasilieva E.D. Psychological difficulties in Russian-Chinese intercultural communication: a qualitative study of the Russian business environment // Organizational Psychology. 2020. Vol. 10. № 3. pp. 124-139.
2. Vonog V.V. Practice-oriented training of future engineers in the system of foreign-language education // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2025. № 5 (146). pp. 132-138.
3. Glumova E.P., Morozova M.A. Principles of continuous foreign-language education for future engineers at university // Tomsk State University Journal. 2024. № 500. pp. 159-166.

4. Derevyanchenko E.A. Mediation activity in the context of professionally oriented foreign-language teaching at university // Kostroma State University Bulletin. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2024. Vol. 30. № 2. pp. 97-103.

5. Ignatenko A.V., Churikov P.S. Features of intercultural communication between the business communities of Russia and China // Voronezh State University Bulletin. Series: Linguistics and Intercultural Communication. 2024. № 2. pp. 39-46.

6. Korneeva L.I., Zhang Liying, Han Yu. Analysis of the specific features of Russian-Chinese business communication and its impact on the teaching of business Chinese, taking into account the translation of business correspondence // Pedagogical Education in Russia. 2024. № 2. pp. 185-192.

7. Krylov E.G. Professional foreign-language communicative competence of a future engineer // Perm National Research Polytechnic University Bulletin. Issues of Linguistics and Pedagogy. 2013. № 7 (49). pp. 51-58.

8. Kulikova L.V. Discourse of intercultural mediation: a conceptual research model // Saint Petersburg University Bulletin. Language and Literature. 2019. Vol. 16. № 2. pp. 245-258.

9. Odinokaya M.A., Rubtsova A.V., Eremin Yu.V. A model of creativity-oriented teaching of oral professional communication in a foreign language // Concept. 2024. № 3. pp. 1-14.

10. Sadokhin A.P. Introduction to the theory of intercultural communication. 2nd ed., stereotyped. Moscow: Knorus, 2026. 256 p.

11. Smolyaninova O.G., Alekseeva E.A. Training mediators in a multicultural educational environment: the experience of Siberian Federal University // Education Management: Theory and Practice. 2023. Vol. 13. № 3. pp. 96-103.

12. Tayurskaya N.P. Foreign-language communicative competence: international and Russian experience // Humanitarian Vector. 2015. № 1 (41). pp. 83-87.

13. Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication: a textbook. Moscow: Slovo/Slovo, 2000. 624 p.

14. Fedotova L.L., Yin Yu. Intercultural communication as the basis of intercultural competence // Language and Text. 2025. Vol. 12. № 1. pp. 167-174.

15. Shevtsova G.V. Solving communicative tasks in professionally oriented foreign-language teaching // International Research Journal. 2024. № 10 (148). P. 39.

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Воспитательный потенциал личности студентов сквозь призму жизнестойкости и автономного функционирования

Татьяна Валериевна Левкова
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент
Высшая школа педагогики и истории, Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
tvlevkova@mail.ru
ORCID 0000-0002-9347-6918

Поступила в редакцию 12.08.2026
Принята 16.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.017
DOI 10.25726/b1037-5676-8421-r
EDN DVEYSB
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена исследованию аспектов воспитательного потенциала личности студентов. Отмечены основные структурные компоненты воспитательного потенциала личности, проанализирована связь воспитательного потенциала личности с личностным потенциалом человека. Личностный потенциал человека рассматривается как целостная система базовых регуляторов, способствующих реализации возможностей человека включает следующие компоненты: жизнестойкость как способность человека адаптироваться к изменениям и преодолевать жизненные трудности; саморегуляция как осознанное и регулируемое состояние; самоизменение как сознательное принятие решений об изменениях; ориентация на действие как принятие инициативы для осуществления намерения. Актуальность исследования личностного потенциала молодежи (студентов) отвечает вызовам современности. Студенты в ситуации неопределенности стоят перед выбором – проявить активность и быть субъектом собственной жизнедеятельности или занять пассивную позицию по отношению к своему жизненному пути. Способность человека действовать на основе устойчивых внутренних критериев, сохраняет стабильность своих смысловых ориентиров и позволяет эффективно функционировать в условиях внешнего давления и изменений является важной в современных условиях. Эмпирическое исследование направлено на изучение жизнестойкости и автономии, как базовых показателей личностного потенциала. По результатам исследования наблюдается выраженность жизнестойкости у большего числа респондентов на среднем уровне, а автономность личности пропорционально выражена как на среднем, так и на высоком уровне. Корреляционный анализ показателей подтвердил прямо пропорциональную связь между показателями жизнестойкости и автономии личности. Связь жизнестойкости и автономного функционирования личности респондентов позволяет сделать вывод, что жизнестойкость и автономное функционирование – это единый функциональный комплекс, лежащий в основе воспитательного потенциала личности студентов.

Ключевые слова

воспитательный потенциал, личностный потенциал, жизнестойкость, автономность, психология студенчества, саморазвитие.

Введение

Динамичность изменений современного общества создает возможности для развития личности и раскрытия ее потенциала. Юношеский возраст (период студенчества) – это период проявления личностных ресурсов и возможностей, при условии смешения акцента воспитательного воздействия извне на внутреннюю опору. Этот переход с опорой на внутренний ресурсы обеспечивает потенциальные возможности самовоспитания, при которых мобилизируются внутренние потенции для успешного позитивного развития. Так формируется важная динамическая характеристика личности в ранней юности – воспитательный потенциал, которая отражает способность усваивать социальный опыт, трансформировать себя и окружающее пространство. Опорой становления воспитательного потенциала в юношестве является личностный потенциал самого человека. Личностный потенциал позволяет человеку эффективно реагировать на изменения условий жизни, а, следовательно, эффективно адаптироваться в социуме, приобретать, усваивать, использовать навыки в своей деятельности и проявлять активную позицию.

В условиях современных вызовов, когда проявление свободы максимально возможно, молодые люди могут находить в себе силы и ресурсы для личностного роста и успешной самореализации. Этот проактивный процесс, поддерживается как на индивидуальном уровне, так и через внешние факторы. Важно создание среды для активного осуществления планов личностной и профессиональной самореализации. Для благополучной жизнедеятельности в любых жизненных обстоятельствах человек задействует все имеющиеся у него ресурсы и возможности, чтобы созидать, адаптироваться, и развиваться.

В студенчестве молодые люди активно осваивают различные социальные роли, определяют свой жизненный путь, что отражает их мировоззренческую картину мира. На протяжении своего жизненного пути человек вступает в контакты с окружающим его миром и другими людьми, тем самым преобразуя природу, общество и самого себя в этих взаимоотношениях.

Понятие «потенциал» в зарубежных исследованиях активно используется при изучении мотивации личности, в частности, динамических характеристик мотива, тесно связанных с энергетикой его воздействия. Личностный потенциал человека определяется как «поведенческий потенциал» (Дж. Роттер), «потенциал активации» (К.Л. Халл), «потенция» (К. Левин) (Хьелл, 2026).

Структурно воспитательный потенциал личности охватывает базовые компоненты: ценностный, когнитивный, эмоциональной волевой, деятельностный (Дьяков, 2021). Сформированность этих компонентов отражается в системе ценностей и убеждений, в отношении к себе и к миру, в способности осмыслять жизненные задачи и события, в способности к саморегуляции, автономности, жизнестойкости, социальной активности молодого человека.

Личностный потенциал позволяет индивиду проявлять свою автономию, быть субъектом деятельности, обладать саморегуляцией, активной направленностью своих действий в отношении окружающего мира, сочетая устойчивость к внешним воздействиям с гибкостью в реагировании на перемены (Щукина, 2015). Осознание своего личностного потенциала через принятие себя как субъекта воспитания, связано с сложными формами функционирования внутреннего мира, затрагивает переработку опыта, конструирование собственных позиций и убеждений, выдвижение жизненных целей, поиск путей самоопределения, а также преобразование самого внутреннего мира. То есть требует от человека максимальной внутренней активности и ответственности за свою жизнь. Личностный потенциал человека определяет когнитивные оценки неопределенности и проявляется в эмоциональных реакциях, связанных с жизненной ситуацией (Leontiev, 2022).

Воспитательный потенциал личности как системно-деятельностный образующий фактор проявления готовности студентов к самоорганизации, к эффективной самореализации в том профессиональном поле, которое ими выбрано, является одним из критериев наличия у студентов определенного уровня профессиональной культуры (Гордиенко, 2024).

Воспитательный потенциал личности как проявление психологической зрелости включает в себя три составляющие: познавательная составляющая личности – восприятие себя и мира вокруг, для зрелой личности мир представляется изменчивым, что открывает пространство для реализации её

потенциала; эмоциональная составляющая личности – способность доверять своим чувствам и использовать их как основу для выбора своего поведения; поведенческая составляющая личности – действия, направленные на себя, на других людей и на окружающий мир. Зрелая личность стремится к саморазвитию и самореализации, проявляя уважение и доброжелательность к другим (Щукина, 2015). Зрелая личность способствует увеличению и восстановлению ресурсов в мире, используя творчество, а также заботится о бережном обращении с уже существующими ресурсами.

Воспитательный потенциал личности как целостная система базовых регуляторов, способствующих реализации возможностей человека, включает следующие компоненты: жизнестойкость как способность человека адаптироваться к изменениям и преодолевать жизненные трудности; саморегуляция как осознанное и регулируемое состояние; самоизменение как сознательное принятие решений об изменениях; ориентация на действие как принятие инициативы для осуществления намерения (Гребенкина, 2005; Хилько, 2014).

Согласно Д.А. Леонтьеву, жизнестойкость и автономия личности являются взаимодополняющими компонентами единой системы личностного потенциала личности (Леонтьев, 2011). Личностный потенциал, в свою очередь, является стержневой характеристикой личности, которая обеспечивает способность к самодетерминации и автономному функционированию.

Система жизненных ценностей и убеждений, взглядов на жизнь и восприятие мира в целом создает жизнестойкость личности как важный внутренний ресурс (Алеева, 2020). Это личностное образование влияет на поддержание оптимального уровня работоспособности, активности в особо стрессовых ситуациях, поддержании позитивного настроя и сохранении здоровья в целом (Холодкова, 2016). Жизнестойкость личности связана с преобладающими жизненными стратегиями личности и содержательными особенностями ценностных ориентаций (Гаврилюк, 2024).

Современность требует от человека способности к принятию вызовов изменяющейся реальности, готовности к переменам, развития определенных навыков по изменению себя, которые способствуют приспособлению к постоянно меняющимся условиям жизни. Вследствие этого в современном мире растет число исследований, посвященных поиску личностных переменных, отвечающих за изменчивость человека. В ходе эмпирического исследования С.Н. Костроминой, Н.В. Гришиной установлено, что для проявления жизнестойкости немаловажен опыт, приобретённый личностью на своём жизненном пути и проживание трудных ситуаций. Чем более изменяющейся личностью человек себя видит в прошлом, тем более изменяющимся он себя предполагает в будущем (Кострома, 2024). Уровень развития личностного потенциала и отдельных его компонентов является предиктором результативности деятельности вообще (Харитонова, 2025).

Автономия как способность личности к осуществлению деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности – как внешних, так и внутренних условий, под которыми понимаются биологические, в частности телесные, предпосылки, а также потребности, характер и другие устойчивые психологические структуры (Леонтьев, 2011).

Для студенческой молодежи характерны проявления потенциала – мобильность, инициативность, восприимчивость к инновационным изменениям, новым технологиям, способность противодействовать негативным вызовам, но они не в полной мере их реализуют в своей жизни. Развитие собственного воспитательного потенциала личности, активной жизненной позиции личности – это процесс сознательного, личностного и социально значимого, психологически детерминированного, гражданско ориентированного укрепления и развития познавательной, мотивационно-нравственной и поведенческой сфер личности под влиянием внешних и внутренних воздействий, собственных усилий.

Материалы и методы исследования

В исследовании было продиагностировано 100 студентов в возрасте от 18 до 23 лет. Выборка включает респондентов, представляющих различные факультеты и направления подготовки университета. Методами исследования выступили следующие:

Методика диагностики жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой) (Леонтьев, 2006). Жизнестойкость в рамках теста понимается как устойчивая система убеждений,

касающихся представлений индивида о себе, окружающем мире и характере взаимодействия с ним. Эта диспозиция состоит из трёх относительно независимых компонентов: вовлечённости, контроля и принятия риска.

Методика «Индекс автономного функционирования» Н. Вайнштейна (адаптация С.Н. Костроминой и др.). Методика разработана специально для измерения автономного функционирования в рамках теории самодетерминации (Костромина, 2023).

Выбор методов исследования обосновывается тем, что методика С. Мадди оценивает ресурсный компонент личности, как способность человека адаптироваться к изменениям и преодолевать жизненные трудности. Методика «Индекс автономного функционирования» помогает проанализировать смысловой и мотивационный компоненты личности (способность активно действовать, опираясь на внутренние резервы). Вместе они образуют целостную картину личностного потенциала, позволяя исследовать как устойчивость, так и направленность личности.

Для анализа данных был использован статистический метод коэффициента корреляции Пирсона для измерения силы и направления линейной связи между двумя непрерывными переменными.

Объектом нашего исследования является воспитательный потенциал личности студенческой молодежи. Предметом исследования: связь жизнестойкости и функциональной автономии, как проявлений воспитательного потенциала личности студентов. Целью – изучить связь жизнестойкости и функциональной автономии, как показателей воспитательного потенциала личности студентов.

Результаты и обсуждение

По результатам анализа показателей методики «Диагностика жизнестойкости» было выявлено, что личностный потенциал респондентов как фактора активной жизненной позиции, представлен в следующем процентном соотношении (табл. 1).

Таблица 1. Результаты тестирования по опроснику «Тест жизнестойкости» С. Мадди среди студентов вуза (%)

Компоненты жизнестойкости	Значение, %		
	Низкое	Среднее	Высокое
Вовлечённость	32	60	8
Контроль	20	72	8
Принятие риска	14	58	28
Жизнестойкость	22	64	14

22% исследуемых имеют низкий интегральный показатель жизнестойкости, демонстрируя личностную уязвимость, не возможность опоры на внутренние ресурсы, отсутствие видения и внешних ресурсов.

Из выборки основная часть респондентов показала средний уровень выраженности интегральной характеристики – жизнестойкости (64%). Проявление жизнестойкости и способности проживать сложные жизненные ситуации у этой группы зависит от опыта преодоления в прошлом, от того, насколько знакомы обстоятельства той ситуации, в которой оказываются студенты. То есть жизнестойкость не является устойчивым личностным образованием и ее проявление зависят от того, как воспринимают условия жизни через призму новизны респонденты. Способность эффективно стабилизироваться, совладать с трудностями, эффективно проживать ситуации характерна только для 14% исследуемых.

Шкалы вовлеченности, контроля, принятия риска отражают возможные ресурсные зоны личности, на которые респонденты могут опираться в процессе саморазвития и самовоспитания. Так, принятие риска на высоком уровне (28%) моет открывать для студентов возможность свободно осваивать новое, решать жизненные задачи неординарно. Средний уровень выраженности контроля (72%) создает поле развития субъективности, ответственности. При условии социальной поддержки в воспитательной системе вуза 64% студентов (выраженность среднего уровня жизнестойкости) могут

развивать навыки саморегуляции, реализовывать собственные потенциальные намерения. По результатам исследования можно обнаружить и те показатели, которые требуют актуального внимания: 32% студентов демонстрируют низкую вовлеченность – это показатель отражает внутреннюю отчужденность от собственной деятельности, снижение собственной активности (как социальной, так и личностной), такой показатель также может быть отражением внутреннего конфликта («не знаю, чего я хочу», «не знаю, зачем это мне»). Низкий показатель жизнестойкости (22%) фактически высвечивает группу риска социальной дезадаптации, отражает низкий показатель личностной рефлексии и неспособности использовать свои внутренние ресурсы для развития и самовоспитания.

Анализируя показатели, можно отметить, что вовлеченность – самая невыраженная сторона жизнестойкости, а следовательно – она может быть отражением дефицита личностного смысла в учебно-профессиональной деятельности.

Нами были установлены низкий, средний и высокий уровни автономного функционирования у респондентов, представленные через показатели авторства, заинтересованности, восприимчивости к контролю (табл. 2).

Таблица 2. Выраженность компонентов автономного функционирования у студентов, %

Наименование шкалы	Выраженность показателя, %		
	Низкий	Средний	Высокий
Авторство	2	46	52
Заинтересованность	12	44	44
Невосприимчивость к контролю	4	56	40
Индекс автономного функционирования	2	58	40

Интегральный показатель автономного функционирования (автономности личности) отражает способность исследуемых к проявлению автономии в собственной жизни (40%), ситуативно выраженной автономией обладают 58% респондентов, они не в полной мере совершили «переход» к опоре на внутренние ресурсы, как следствие – автономия может проявляться в жизненных ситуациях наиболее им знакомых. Риск зависимого поведения в разных его аспектах проявляется у 2% исследуемых, это показатель подчинения влиянию внешних условий и зависимости от внешних ресурсов (поддержки друзей, похвалы значимых лиц).

Автономное функционирование более сформированное личностное образование по результатам исследования, чем жизнестойкость, что является отражением неспособности проявлять гибкость в условиях неопределенности, а более выраженное привычное реагирование повышение тревоги в быстро изменяющихся условиях. Становление и жизнестойкости, и автономии – это возрастные задачи юношеского периода и их гетерохронность становления может быть объяснена проживанием жизненного опыта. Ключевая личностная опора в выборке – высокий уровень авторства жизни (52%), отражает развитие субъектности и активной жизненной позиции. Следующая ресурсная зона – высокий уровень автономии (40%) отражает зрелую взрослую позицию студентов, при которой демонстрируется умение сохранять собственные личностные границы, уважить чужие личностные границы.

Заключение

Мы отметили, показатели по заявленным критериям у студентов с выраженным вектором связи низкого показателя жизнестойкости и низкого показателя автономного функционирования (доля респондентов – 28%), у студентов со средней выраженностью показателей жизнестойкости и автономного функционирования (доля респондентов – 38%), у студентов с высокими показателями по двум критериям (доля респондентов – 12%) отразили положительную линейную зависимость. Респонденты с ярко выраженным индексом автономного функционирования демонстрируют более высокий уровень вовлечённости, соответственно они могут более активно участвовать в

образовательном процессе, внеучебной деятельности и общественной жизни в целом, что способствует их жизнестойкости и успешной адаптации. Показатели контроля и принятия риска выше у исследуемых с выраженным индексом автономии, они демонстрируют уверенность, ощущение внутренней опоры, способность управлять жизненными ситуациями, также они открыты к восприятию и принятию нового, как собственных возможностей и готовы принимать вызовы, что поддерживает их активную жизненную позицию.

Используя метод статистического анализа данных (коэффициент корреляции К. Пирсона), мы увидели, что распределение показателей жизнестойкости у респондентов по уровням позволяет нам утверждать о наличии умеренной корреляционной связи, то есть, чем выше уровень жизнестойкости, тем выше индекс автономного функционирования человека. У студентов с низким уровнем жизнестойкости наблюдается низкая и средняя степень выраженности автономности ($r = 0,63$, при $p \leq 0.01$), в то время как студенты с выраженным индексом автономного функционирования демонстрируют высокий и средний уровень жизнестойкости ($r = 0,66$, при $p \leq 0.01$). Прогностическая ценность связи жизнестойкости и автономного функционирования позволяет сделать вывод, что жизнестойкость и автономное функционирование – это единый (не единственный) функциональный комплекс, лежащий в основе воспитательного потенциала личности студентов. Следовательно, развитие воспитательного потенциала личности требует целостного подхода, одновременно включающего как развитие жизнестойкости личности, так и её автономного функционирования.

Жизнестойкость и автономное функционирование – это взаимосвязанные компоненты воспитательного потенциала личности в студенчестве. Жизнестойкость дает возможность быть устойчивым в условиях неопределенности, а автономное функционирование – возможность проявления активных действий в этих условиях.

Ощущение и осознание своего внутреннего стержня позволяет осуществлять опору на собственные силы и соответственно проявлять себя как сфокусированного на самоконтроле человека, способного принимать авторство собственной жизни и соответственно ответственность за свою жизнь.

Список литературы

1. Алеева С.С. Изучения стрессоустойчивости и жизнестойкости студентов 1 и 4 курса // Наука. Исследования. Практика: сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции (Санкт-Петербург, 26 октября 2020 г.). Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2020. С. 37-38.
2. Гаврилюк Н.П., Серебрякова Е.А., Мжачева А.В. Ценностные ориентации и жизнестойкость в жизненных стратегиях личности в периоде ранней взрослости // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 5.
3. Гордиенко Т.П., Мезенцева А.И., Михайлова А.Г. Проблема развития личности студента образовательной организации высшего образования технического профиля // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83-1. С. 77-81.
4. Гребенкина Л.К., Жокина Н.А. Воспитательный потенциал вуза в профессиональном становлении личности // Известия Российской академии образования. 2005. № 1. С. 107-113.
5. Дьяков И.А. Содержание категории «воспитательный потенциал» в современных исследованиях // Современное педагогическое образование. 2021. № 5. С. 271-274.
6. Костромина С.Н., Даринская Л.А., Москвичева Н.Л., Филатова А.Ф. Апробация и валидизация методики «Индекс автономного функционирования» (IAF) на российской выборке // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 5. С. 168-183.
7. Костромина С.Н., Гришина Н.В. Целостность как фундаментальная категория в описании природы личности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2024. Т. 14. № 3. С. 394-413.
8. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Москва: Смысл, 2006. 63 с.
9. Леонтьев Д.А. (ред.) Личностный потенциал: структура и диагностика. Москва: Смысл, 2011. 679 с.

10. Харитонова А.И., Климова Е.М. Личностный потенциал спортсмена как предиктор результата соревновательной деятельности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2025. Т. 18. № 2. С. 138-159.
11. Хилько Н.Ф. Воспитательный потенциал личности в инфраструктуре визуально-эстетической медиасреды в пространстве городской культуры // Медиаобразование. 2014. № 4. С. 24-30.
12. Холодкова О.Г., Кабанченко Е.А. Жизнестойкость и психологическое благополучие студентов // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (28). С. 80-83.
13. Хьелл Л.А., Зиглер Д.Дж. Теории личности: основные положения, исследования и применение: учебное пособие. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2026. 608 с. (Мастера психологии).
14. Щукина М.А. Психология саморазвития личности: монография. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2015. 348 с.
15. Leontiev D., Mospan A., Osin E. Positive personality resources as buffers against psychological reactions to uncertainty // Current Psychology. 2022.

The educational potential of students' personalities through the prism of resilience and autonomous functioning

Tatyana V. Levkova
Candidate Of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor
Higher School of Pedagogy and History, Pacific National University
Khabarovsk, Russia
tvlevkova@mail.ru
ORCID 0000-0002-9347-6918

Received 12.08.2026
Accepted 16.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.017
DOI 10.25726/b1037-5676-8421-r
EDN DVEYSB
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article is devoted to the study of the aspects of the educational potential of students' personalities. The main structural components of the educational potential of an individual are noted, and the relationship between the educational potential of an individual and the personal potential of a person is analyzed. Personal potential is considered as a holistic system of basic regulators that contribute to the realization of a person's capabilities. It includes the following components: resilience as the ability to adapt to changes and overcome life's challenges; self-regulation as a conscious and regulated state; self-change as the conscious decision to make changes; and action orientation as the initiative to carry out an intention. The relevance of studying the personal potential of young people (students) responds to the challenges of the modern world. In a situation of uncertainty, students are faced with a choice: to be active and become the subject of their own life, or to take a passive stance towards their life path. The ability of a person to act on the basis of stable internal criteria, maintain the stability of their values, and function effectively in the face of external pressure and changes is important in today's world. This experimental study aims to explore the concepts of resilience and autonomy as fundamental indicators of personal potential. The results of the study indicate that a higher number of

respondents exhibit moderate levels of resilience, while their autonomy is proportionally represented at both moderate and high levels. The correlation analysis of the indicators confirmed the direct proportional relationship between the indicators of resilience and personality autonomy. The relationship between resilience and autonomous functioning of the respondents' personalities allows us to conclude that resilience and autonomous functioning are a single functional complex that underlies the educational potential of students' personalities.

Keywords
educational potential, personal potential, resilience, autonomy, student psychology, self-development.

References

1. Aleeva S.S. Study of stress resistance and resilience of 1st- and 4th-year students // Science. Research. Practice: Collection of Selected Articles Based on the Materials of the International Scientific Conference (October 26, 2020, St. Petersburg). St. Petersburg: GNII «National Development », 2020. pp. 37-38.
2. Gavrilyuk N.P., Serebryakova E.A., Mzhacheva A.V. Value orientations and resilience in life strategies of personality in early adulthood // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2024. Vol. 12. № 5.
3. Gordienko T.P., Mezentseva A.I., Mikhailova A.G. The problem of personality development of a student of an educational institution of higher technical education // Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. № 83-1. pp. 77-81.
4. Grebenkina L.K., Zhokina N.A. The educational potential of a university in the professional formation of personality // Russian Academy of Education Bulletin. 2005. № 1. pp. 107-113.
5. Dyakov I.A. The content of the category «educational potential» in modern research // Modern Pedagogical Education. 2021. № 5. pp. 271-274.
6. Kostromina S.N., Darinskaya L.A., Moskvicheva N.L., Filatova A.F. Testing and validation of the «Index of autonomous functioning» (IAF) method on a Russian sample // Psychological Science and Education. 2023. Vol. 28. № 5. pp. 168-183.
7. Kostromina S.N., Grishina N.V. Integrity as a fundamental category in describing the nature of personality // Saint Petersburg University Bulletin. Psychology. 2024. Vol. 14. № 3. pp. 394-413.
8. Leontiev D.A., Rasskazova E.I. Resilience test. Moscow: Meaning, 2006. 63 p.
9. Leontiev D.A. (ed.) Personal potential: structure and diagnostics. Moscow: Meaning, 2011. 679 p.
10. Kharitonova A.I., Klimova E.M. Athlete's personal potential as a predictor of competitive performance // Theoretical and Experimental Psychology. 2025. Vol. 18. № 2. pp. 138-159.
11. Khilko N.F. Educational potential of the personality in the infrastructure of a visually-aesthetic media environment in the space of urban culture // Media Education. 2014. № 4. pp. 24-30.
12. Kholodkova O.G., Kabanchenko E.A. Resilience and psychological well-being of students // Altai State Pedagogical University Bulletin. 2016. № 3 (28). pp. 80-83.
13. 13. Hjelle L.A., Ziegler D.J. Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications: a textbook. 3rd ed. Saint Petersburg: Peter, 2026. 608 p. (Masters of psychology).
14. Shchukina M.A. Psychology of personal self-development: a monograph. St. Petersburg: Saint Petersburg State University, 2015. 348 p.
15. Leontiev D., Mospan A., Osin E. Positive personality resources as buffers against psychological reactions to uncertainty // Current Psychology. 2022.

Принципы отбора содержания обучения китайскому языку для формирования коммуникативной компетенции российских студентов

Цзяо Шицзи
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
952713553@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.08.2026
Принята 22.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.016
DOI 10.25726/q2348-9723-1015-i
EDN DWUFJV
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 отбора содержания обучения китайскому языку, ориентированного на формирование коммуникативной компетенции российских студентов. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и систематизации принципов отбора учебного содержания с учетом специфики китайского языка, коммуникативных задач, особенностей русскоязычной аудитории. На основе анализа научно-методической литературы, структурно-функционального анализа, систематизации, педагогического моделирования уточняется взаимосвязь между структурой коммуникативной компетенции и содержанием обучения. Выделены языковой, речевой, тематико-ситуативный, социокультурный компоненты содержания, определены критерии отбора соответствующего материала. Основным результатом исследования является разработка иерархической системы принципов, включающей целевой, содержательно-функциональный, адаптивно-методический уровни. Коммуникативная направленность, как показано в статье, определяет общую логику отбора, функциональность. Интеграция языка, речи и культуры, аутентичность, актуальность регулируют характеристики содержания. Адресность, доступность, поэтапное усложнение обеспечивают соответствие содержания потребностям российских студентов. Предложенная система может использоваться при разработке вузовских программ, учебных материалов по китайскому языку.

Ключевые слова

китайский язык, содержание обучения, коммуникативная компетенция, принципы отбора, российские студенты.

Введение

Обучение китайскому языку в российском вузе сегодня нацелено на выработку умения применять язык при решении реальных коммуникативных задач, поэтому ключевым становится наполнение курса – достижение речевого эффекта прямо связано с тем, какие языковые средства, коммуникативные ситуации, социокультурные сведения включены в программу, по каким критериям они отобраны.

Между русским и китайским языками сохраняется значительная дистанция – фонетическая и тоновая организация, грамматический строй, письмо, нормы речевого поведения в двух лингвокультурных средах существенно различаются, из-за чего при создании учебных материалов нужно

учитывать подготовленность студентов, цели изучения, предполагаемые сферы использования китайского языка. Коммуникативная направленность курса при этом не всегда ведет к соразмерному обновлению его содержания, и языковой материал нередко отбирается по внутренней системной логике языка без учета связи с речевыми задачами, типовыми ситуациями общения.

Проблематика коммуникативного подхода к преподаванию, критериям подбора учебного материала, специфике обучения китайскому языку студентов из России привлекает внимание исследователей, однако механизм взаимодействия между структурой коммуникативной компетенции и учебного содержания, параметрами оценивания отдельных компонентов, алгоритмами их отбора определен недостаточно четко. Цель исследования – упорядочить систему принципов, регулирующих отбор содержания при обучении китайскому языку в контексте формирования коммуникативной компетентности у российской студенческой аудитории.

Для ее достижения определяются структура коммуникативной компетенции и соответствующие ей компоненты содержания, конкретизируются критерии отбора материала, разрабатывается иерархическая система принципов его организации.

Научная новизна работы заключается в представлении принципов отбора содержания как трехуровневой системы, объединяющей целевой, содержательно-функциональный и адаптивно-методический уровни. Предложенный подход может быть использован при проектировании программ, учебных материалов и курсов китайского языка для российских студентов.

Материалы и методы исследования

Современная методика обучения иностранным языкам связывает результат обучения прежде всего со способностью учащегося использовать освоенные языковые средства для решения коммуникативных задач. Для преподавания китайского языка указанное обстоятельство особенно существенно в силу специфики фонетико-тональной, грамматической и графической систем, а также культурной обусловленности речевого поведения. Аналогичная тенденция отражается в развитии стандартов владения китайским языком, где наряду с языковыми единицами возрастающее значение приобретают тематика общения, речевая деятельность, коммуникативные задачи и культурное содержание (Цао, 2024).

В настоящем исследовании коммуникативная компетенция российского студента понимается как интегративная способность использовать китайский язык в соответствии с целью и условиями общения, характером взаимодействия и нормами китайской лингвокультуры. В ее структуре целесообразно выделить пять взаимосвязанных компонентов: языковой, речевой, дискурсивный, социокультурно-прагматический и стратегический. Такое деление имеет методическое значение, поскольку позволяет соотнести ожидаемый результат обучения с составом учебного содержания.

Языковой компонент включает фонетико-тональные, лексические, грамматические и иероглифические средства. Выбор языковых единиц должен зависеть не только от внутренней системы китайского языка, но и от их функционального значения в конкретном контексте общения. Поэтому языковые единицы рассматриваются прежде всего как средства достижения определенных смыслов и речевых актов.

Речевой компонент характеризует способность выполнять посредством китайского языка конкретные коммуникативные действия: устанавливать и поддерживать контакт, запрашивать и передавать информацию, выражать просьбу, оценку, согласие или несогласие, описывать события и аргументировать позицию. Тем самым освоение языкового материала должно непосредственно связываться с его практическим использованием (И, 2023).

Дискурсивный компонент обеспечивает объединение отдельных речевых действий в целостное и логически организованное высказывание. В связи с этим содержание обучения должно включать не только отдельные единицы и предложения, но и типы дискурса, соответствующие уровню подготовки и предполагаемым ситуациям общения: диалоги, монологические высказывания, учебные сообщения, бытовое и цифровое общение.

Социокультурный и прагматический аспекты рассматриваются совместно, поскольку культурные нормы непосредственно влияют на выбор языковых средств и речевого поведения. Коммуникативно значимыми являются формы обращения, речевой этикет, способы выражения просьбы и отказа, проявления уважения, степень прямоты высказывания и коммуникативная дистанция. При этом приоритет следует отдавать материалу, влияющему на интерпретацию высказывания, выбор речевого поведения (Ван, 2023; Ван, 2022).

Стратегический компонент задает способность удерживать общение в ситуации нехватки языковых средств. На начальном и среднем этапах особенно востребованы переспрос, уточнение, переформулирование, просьба повторить высказывание и иные компенсаторные способы. Следовательно, курс должен предусматривать в том числе способы выхода из коммуникативных затруднений.

Структурирование коммуникативной компетенции обусловливается спецификой российской аудитории – родным языком слушателей, условиями их обучения, мотивационными установками в отношении китайского языка, планируемыми сферами его практического использования. Не менее значимой остается языковая дистанция между русской и китайской системами, особенно в части тонального варьирования, иероглифического письма, грамматико-синтаксических конструкций, так как данные факторы определяют объем вводимого материала, последовательность его предъявления, интенсивность циклического повторения.

Результаты и обсуждение

Содержание обучения китайскому языку простирается далеко за рамки совокупности языковых единиц, текстовых материалов, предлагаемых упражнений, оно формируется из взаимопроникающих языковой, речевой, тематико-ситуативной, социокультурной составляющих, функционирующих совместно для решения коммуникативных задач, поставленных в рамках учебного курса. Методология международного преподавания китайского языка сегодня ориентирована на гармонизацию лингвистического материала, тематического каркаса, речевых интенций, коммуникативных установок, культурного измерения (Ван, 2024).

Следует дифференцировать состав учебного содержания и основания его отбора: в первом случае речь идет о включаемых в обучение элементах, во втором – по каким признакам материал признается уместным для курса. Языковая часть охватывает фонетику с тоновой системой, лексику, грамматику, иероглифику, при ее комплектовании учитывают частотность единиц, широту их реального употребления, функциональную значимость, тематическую релевантность, посильность для конкретного контингента учащихся.

Для лексики существенны также сочетаемость, возможность использования в типичных ситуациях общения, для грамматики – способность выражать необходимые значения и речевые намерения. Фонетико-тональный и иероглифический материал требует дополнительного учета особенностей его усвоения русскоязычными студентами.

Полнота языковой системы при этом не является самостоятельной целью отдельного этапа обучения. Приоритет получает ее коммуникативно достаточная репрезентация, то есть отбор тех языковых средств, которые необходимы для выполнения предусмотренных программой речевых действий.

Речевой компонент охватывает речевые действия, типовые модели высказывания, диалогические структуры, тексты и жанры. Здесь отбор строится вокруг предполагаемого результата общения. Студенту необходимы средства, позволяющие запросить и передать информацию, выразить просьбу, уточнить сказанное, согласиться или отказаться, описать событие, дать оценку или аргументировать позицию.

В качестве единицы отбора целесообразно рассматривать модель речевого действия, объединяющую коммуникативное намерение, способы его языковой реализации и возможную реакцию собеседника. Например, qing («пожалуйста»), keyi («можно») и neng bu neng («можно ли») могут вводиться в рамках единого сценария просьбы, ее уточнения и последующей реакции адресата.

Подобная организация материала соответствует подходам, в которых содержание учебника соотносится с предполагаемым речевым продуктом учащегося (Лу, 2022).

Тематико-ситуативный компонент задает предметные области и условия общения. Тема связывает материал воедино, ситуация же задает конфигурацию общения – кто участвует, каковы отношения между коммуникантами, где разворачивается контакт, с какой целью он ведется, к какому итогу должен привести. В рамки темы «путешествие» обычно входят приобретение билета, заселение в гостиницу, уточнение пути, запрос помощи.

Для обучающихся из России первоочередными нередко становятся ситуации учебно-академической и бытовой коммуникации, поездок, сервисного и цифрового общения, межкультурных контактов. На продвинутых этапах добавляется профессиональная сфера. Набор данных ситуаций соотносится с профилем подготовки, уровнем владения языком, с теми областями, где предполагается использование китайской речи. Согласование содержания с особенностями аудитории, форматом обучения фиксируется и в новейших работах по методике преподавания китайского языка (Рябова, 2024).

Социокультурная составляющая охватывает правила речевого этикета, модели обращения, лексику с выраженной культурной маркированностью, ролевые позиции участников, характерные схемы взаимодействия. Ее дидактическая ценность определяется тем, влияет ли освоенное знание на выбор языкового оформления, понимание высказывания, коммуникативное поведение. Поэтому на первый план выходят элементы, непосредственно включенные в речевое взаимодействие (Емельянова, 2023).

В рамках учебного материала соответствующие компоненты составляют органическое целое – коммуникативная ситуация определяет тематическое направление, конкретную речевую задачу, актуализирует требуемый набор языковых средств, обязывает соблюдать социокультурные закономерности.

Критериальные показатели находятся в отношении взаимной обусловленности. Для оценки пригодности материала в границах данного исследования сформирован комплекс взаимодействующих критериев. Коммуникативная значимость определяет, насколько той или иной языковой единице отводится роль при решении конкретной речевой задачи. Частотность, употребительность раскрывают степень распространенности в современном языке. Функциональная ценность описывает спектр смысловых реализаций, коммуникативных функций, доступных при использовании той или иной единицы. Типичность для живого общения соответствует актуальной речевой практике, зафиксированной в современном языковом узусе.

К указанным параметрам примыкает социокультурная значимость, которая особенно существенна для обращений, культурно обусловленной лексики. Отбор адекватных учебных материалов с учетом уровня подготовки обучающегося предполагает оценку их доступности, допустимой когнитивной нагрузки.

Для русскоязычной аудитории адаптивная релевантность напрямую соотносится с вероятной межъязыковой интерференцией, она определяет приоритет, объем, частотность повторяемого материала. Образовательная и профессиональная ценность демонстрирует, насколько содержание соотнесено с актуальными и перспективными областями применения китайского языка студентами.

Перечисленные критерии не действуют раздельно – высокочастотная единица может оказаться малозначимой для конкретной программы, а функционально востребованная конструкция – преждевременной на том или ином этапе обучения.

Таблица 1. Соотношение компонентов содержания обучения китайскому языку, единиц и критериев их отбора

Компонент содержания	Единицы отбора	Приоритетные критерии	Формируемые компоненты компетенции
Языковой	фонетико-тональные единицы, лексика, грамматические конструкции, иероглифы	частотность и употребительность; функциональная ценность; соответствие уровню; адаптивная значимость	языковой
Речевой	речевые действия, модели, диалоги, тексты, жанры	коммуникативная значимость; функциональная ценность; типичность	речевой, дискурсивный
Тематико-ситуативный	темы, сферы и ситуации общения	коммуникативная значимость; типичность; образовательная и профессиональная значимость	речевой, дискурсивный, социокультурно-прагматический
Социокультурный	нормы речевого поведения, сценарии взаимодействия, культурно маркированная лексика	социокультурная релевантность; коммуникативная значимость; типичность	социокультурно-прагматический

Разграничение критериев и принципов отбора содержания является весьма значимым. Первые выступают средством проверки того, насколько конкретный учебный материал уместен для включения в программу, вторые задают методологическую логику, по которой материал сопоставляется, упорядочивается, вводится в курс, – подобная дифференциация переводит анализ с уровня отдельных элементов на уровень оснований, регулирующих сам механизм отбора.

Сформулированные критерии позволяют судить о включении материала в обучение, но не раскрывают общей схемы, связывающей цели подготовки, структуру курса, характеристики аудитории, – данную функцию выполняют принципы, распределенные в исследовании по трем взаимосвязанным уровням (целевому, содержательно-функциональному, адаптивно-методическому): 1) целевой уровень фиксирует планируемый результат; 2) содержательно-функциональный определяет состав и внутреннюю организацию материала; 3) адаптивно-методический соотносит его с возможностями и запросами российских студентов:

1. Принцип коммуникативной направленности является исходным для всей системы. Языковой материал рассматривается прежде всего как средство решения конкретных речевых задач. Разрыв между знанием грамматики и способностью использовать язык в реальном общении сохраняет актуальность и в практике преподавания китайского языка в российских вузах (Савиновских В.В., 2025). При проектировании содержания целесообразно двигаться от коммуникативной цели и ситуации общения к речевому действию и необходимым языковым средствам. Например, если студенту нужно уточнить расписание занятий, исходной становится ситуация университетского общения, а затем подбираются соответствующие формы: shenme shihou («когда»), ji dian («во сколько»), zai nar («где»), you ke («есть занятия»), meiyou ke («нет занятий») и связанные с ними синтаксические модели. Такой подход не исключает системного изучения языка, но определяет место конкретной фонетической, лексической или грамматической единицы через ее функцию в предполагаемом речевом взаимодействии.

2. На содержательно-функциональном уровне учитываются функциональность материала, взаимосвязь языка, речи и культуры, а также его соответствие современной речевой практике. Принцип функциональности предполагает соотнесение языковых единиц с теми значениями и действиями, которые студент должен уметь выражать на китайском языке. В центре внимания находится не последовательное описание грамматической системы, а возможность использовать ее элементы в речи. Так, le рассматривается в связи с выражением завершенности действия, guo – опыта, zhe – продолжающегося состояния. Для русскоязычных студентов особую трудность представляют полифункциональные единицы, не имеющие прямых соответствий в русском языке (Гэ М., 2024). При этом функциональная ценность выступает критерием оценки отдельной единицы, а функциональность – принципом организации содержания в целом.

Принцип интеграции языка, речи и культуры основан на следующем – выбор языковой формы зависит не только от ее значения, но и от намерения говорящего, отношений между собеседниками и норм речевого поведения. Поэтому формы обращения laoshi («учитель»), shifu («мастер»), ayi («тетя») целесообразно изучать вместе с условиями их употребления: социальным статусом адресата, ситуацией общения и характером коммуникативной дистанции. Культурная информация включается в курс прежде всего тогда, когда она влияет на интерпретацию высказывания или выбор речевой стратегии.

Принципы аутентичности и актуальности относятся к качеству учебных материалов, соответствию данных материалов современной китайской культуре. В состав курса допустимо вводить объявления, фрагменты e-mail, сведения о цифровых платформах, компоненты интерфейса, реплики из бытового и учебного общения. Ресурсы сети расширяют учебный репертуар, они же в известной мере воссоздают естественный языковой контекст (Калита А.В., 2024). Аутентичный материал нередко оказывается методически неудобным, так как его перегружает фоновая семантика, редкая лексика или несоответствие целям программы. По данной причине аутентичность материала следует соотносить с его коммуникативной ценностью, посильностью для адресата.

Сближение учебного содержания с живой речью, прагматикой высказывания, типовыми ситуациями отмечается и в современных работах по международному обучению китайскому языку (Лю, 2026).

3. Адаптивно-методический уровень характеризуется тем, что содержательно оправданный и коммуникативно значимый материал требуется приспосабливать к конкретному контингенту. Для студентов из России первостепенны адресная настройка и постепенное наращивание сложности:

a) Принцип адресности требует учитывать первый язык учащихся, их прежнюю учебную траекторию, мотивы освоения китайского языка, предполагаемые области его дальнейшего использования. Расхождения русского и китайского языков в тоновой организации, фонетике, грамматике, графике задают порядок введения единиц, интенсивность отработки, частоту повторения изучаемого. Содержание курса должно соотноситься с практическими запросами студентов.

b) Принцип доступности, интегрированный с поступательным возрастанием сложности материала, формирует основу для систематизации учебного содержания. Традиционный вектор «от элементарного к усложненному» реализуется лишь в ограниченной мере, так как сложность складывается в том числе из специфики коммуникативных ситуаций, познавательной нагрузки. Усложнение происходит постепенно в связи с расширением спектра имеющихся в распоряжении языковых единиц, возрастанием вариативности коммуникативных сценариев, предоставлением большей степени самостоятельности при формировании речевой тактики. Направленность меняется от наиболее частотного пласта лексико-грамматического материала к редко употребляемым выражениям, от шаблонных ситуаций взаимодействия к полиморфным, от воспроизведения готовых образцов к порождению оригинальных высказываний, от регламентированного диалога к более спонтанному общению.

Предлагаемая система предстает в следующем виде:

– целевой уровень (принцип коммуникативной направленности);

– содержательно-функциональный уровень (принцип аутентичности и актуальности, принцип интеграции языка, речи и культуры, принцип функциональности);

– адаптивно-методический уровень (принцип доступности и поэтапного усложнения, принцип адресности и учета лингвокогнитивных особенностей российских студентов).

Иерархическая структура обозначает последовательность методических решений – приоритет коммуникативной направленности детерминирует функцию содержания, принципы содержательно-функционального характера устанавливают критерии отбора материала, адаптивно-методический уровень определяет способы его внедрения в программу конкретной учебной группы. Уровни находятся в функциональной зависимости.

В предлагаемой концепции структура коммуникативной компетенции предопределяет перечень необходимых компонентов содержательного наполнения, оценочные критерии служат инструментом анализа отдельных элементов, руководящие принципы организуют их селекцию и иерархизацию в рамках учебного процесса. Соответствующая структурированность обеспечивает целостное, коммуникативно центрированное содержание обучения китайскому языку.

Заключение

Формирование содержания обучения китайскому языку, направленного на развитие коммуникативной компетентности российских обучающихся, требует выхода за пределы механического накопления лексико-грамматического материала. Содержание складывается на основе языкового, речевого, тематико-ситуативного, социокультурного начал, при этом при определении конкретных единиц необходимо обращать внимание на их учебную и профессиональную актуальность, коммуникативную релевантность, адаптационную роль, частотность, согласованность с этапом языковой подготовки, употребительность, культурно-историческую обусловленность, функциональную значимость. Компонентный состав коммуникативной компетенции определяет содержательный минимум. Характеристики аудитории российских студентов влияют на объем и последовательность введения учебного материала.

Результатом проведенного исследования является иерархическая совокупность принципов отбора содержания, включающая целевой, функционально-содержательный, адаптационно-методический уровни. Коммуникативная ориентированность задает исходную целевую установку, функциональный принцип наряду с интеграцией языка, речи и культуры, критериями аутентичности и релевантности определяют качественные характеристики дидактического материала, адресность, легкость усвоения, последовательное нарастание сложности гарантируют соответствие потенциалу и образовательным потребностям студентов из России. Предложенная иерархия может стать методологической основой конструирования образовательных программ, учебно-методических пособий, практических курсов.

Список литературы

1. Ван Линь, Алмазова Н.И. Компонентный состав глобальной компетенции, формирующий основу культурно-специфической методики обучения китайскому языку // Вестник Вятского государственного университета. 2023. № 1 (147). С. 90-98.
2. Гэ М., Куприна Т.В. Национально-языковая ориентация при обучении русских студентов грамматике китайского языка по технологии «перевернутый класс»: на примере частицы le // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2024. № 1 (41). С. 174-187.
3. Емельянова М.В., Архипов А.В., Зайцева Е.Л. Особенности коммуникативного подхода в изучении китайского языка // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-4. С. 109-112.
4. И Аньжань. Особенности обучения китайскому языку студентов гуманитарных специальностей в российских вузах // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 93-100.
5. Калита А.В., Шишлова Е.Э. Роль цифровых образовательных ресурсов в обучении студентов китайскому языку // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15. № 5SE. С. 485-502.

6. Рябова М.Э., Кабаргина Н.В. Содержание обучения говорению на китайском языке младших школьников в контексте дистанционного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 1. С. 1-14.
7. Савиновских В.В. Говорить по-китайски и разговаривать на китайском: проблемы преподавания иностранного языка в вузе // Политическая лингвистика. 2025. № 3 (111). С. 264-271.
8. Цао Чуньхуа. Трансформация стандартов компетенций владения китайским языком // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 06. С. 18-31.
9. Liu Chuqun, Li Longsheng. Driven by expression, AIGC empowers international Chinese teaching exploration // Journal of Tianjin Normal University (Social Sciences). 2026. № 3 (306). pp. 50-60.
10. Lu Wenxia. A study on the application of the production-oriented approach in the compilation of Chinese speaking textbooks // Chinese Language Teaching and Research. 2022. № 2. pp. 42-48.
11. Wang Xuesong. The cultural Positioning and Cultural Teaching Implementation Path of the International Chinese Language Education Chinese Proficiency Standard // Research on International Chinese Teaching. 2022. № 4. pp. 4-9.
12. Wang Zulei, Liang Jianing. An analysis of the concepts and characteristics of curriculum content development in the general curriculum syllabus for international Chinese language teaching (primary and secondary school levels) // Frontiers of International Chinese Language Education. 2024. № 1. pp. 43-55, 187-188.

Principles for selecting Chinese language teaching content for the development of communicative competence among Russian students

Jiao Shiji
Specialist Expert
RUDN University
Moscow, Russia
952713553@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.08.2026
Accepted 22.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.016
DOI 10.25726/q2348-9723-1015-i
EDN DWUFJV
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 selecting Chinese language teaching content aimed at developing the communicative competence of Russian students. The purpose of the study is to theoretically substantiate and systematize the principles of selecting educational content, taking into account the specifics of the Chinese language, communicative tasks, and the characteristics of the Russian-speaking audience. Based on the analysis of scientific and methodological literature, structural and functional analysis, systematization, and pedagogical modeling, the relationship between the structure of communicative competence and the content of training is clarified. Linguistic, speech, thematic-situational, sociocultural components of the content are identified, and criteria for selecting appropriate material are determined. The main result of the study is the

development of a hierarchical system of principles, including target, content-functional, adaptive-methodological levels. The communicative orientation, as shown in the article, determines the general logic of selection and functionality. Integration of language, speech and culture, authenticity, and relevance regulate the characteristics of the content. Targeting, accessibility, and gradual complication ensure that the content meets the needs of Russian students. The proposed system can be used in the development of university programs and educational materials in the Chinese language.

Keywords

Chinese language, teaching content, communicative competence, content selection principles, Russian students.

References

1. Wang Lin, Almazova N.I. Component structure of global competence as the basis for a culture-specific methodology of teaching Chinese // Bulletin of Vyatka State University. 2023. № 1 (147). pp. 90-98.
2. Ge M., Kuprina T.V. National-language orientation in teaching Chinese grammar to Russian students using the flipped classroom technology: a case study of the particle le // Economic and Social-Humanitarian Studies. 2024. № 1 (41). pp. 174-187.
3. Emelyanova M.V., Arkhipov A.V., Zaitseva E.L. Features of the communicative approach in learning Chinese // Problems of Modern Pedagogical Education. 2023. № 80-4. pp. 109-112.
4. Yi Anran. Features of teaching Chinese to humanities students at Russian universities // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2023. № 1 (130). pp. 93-100.
5. Kalita A.V., Shishlova E.E. The role of digital educational resources in teaching Chinese to university students // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Vol. 15. № 5SE. pp. 485-502.
6. Ryabova M.E., Kabargina N.V. The content of teaching Chinese speaking skills to primary school students in the context of distance education // Scientific and Methodological Electronic Journal «Koncept». 2024. № 1. pp. 1-14.
7. Savinovskikh V.V. Speaking Chinese and conversing in Chinese: problems of foreign language teaching at university // Political Linguistics. 2025. № 3 (111). pp. 264-271.
8. Cao Chunhua. Transformation of Chinese language proficiency standards // Scientific and Methodological Electronic Journal «Concept». 2024. № 6. pp. 18-31.
9. Liu Chuqun, Li Longsheng. Driven by expression, AIGC empowers international Chinese teaching exploration // Journal of Tianjin Normal University (Social Sciences). 2026. № 3 (306). pp. 50-60.
10. Lu Wenxia. A study on the application of the production-oriented approach in the compilation of Chinese speaking textbooks // Chinese Language Teaching and Research. 2022. № 2. pp. 42-48.
11. Wang Xuesong. The cultural Positioning and Cultural Teaching Implementation Path of the International Chinese Language Education Chinese Proficiency Standard // Research on International Chinese Teaching. 2022. № 4. pp. 4-9.
12. Wang Zulei, Liang Jianing. An analysis of the concepts and characteristics of curriculum content development in the general curriculum syllabus for international Chinese language teaching (primary and secondary school levels) // Frontiers of International Chinese Language Education. 2024. № 1. pp. 43-55, 187-188.

Окказиональное словообразование как реализация языковой игры в интернет-коммуникации (на материале русскоязычных интернет-мемов и комментариев к ним)

Ясин Чэнь
Кандидат филологических наук, преподаватель
Шанхайский политико-юридический университет
Шанхай, Китай
yasin.tchen@yandex.ru
ORCID 0000-0002-4300-4226

Поступила в редакцию 03.08.2026
Принята 24.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 811.161.1'373.611
DOI 10.25726/n4187-3393-4167-d
EDN GRSUHK
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 окказиональное словообразование как один из наиболее заметных способов языковой игры в русскоязычной интернет-коммуникации. Материал составляют окказиональные единицы, зафиксированные в исследованиях сетевого дискурса, а также характерные примеры из мемных публикаций и комментариев. Основное внимание уделяется не перечню необычных слов, а механизму их понимания. Интернет-окказионализм оказывается успешным тогда, когда адресат одновременно узнает словообразовательную модель и замечает ее нарушение. Эта двойственность создает комический или оценочный эффект, но одновременно ограничивает срок жизни единицы: без контекста, изображения, актуального события или группового знания слово быстро теряет прозрачность. Анализируются суффиксация, префиксация, контаминация, сложение, графическая гибридизация и образование слов по аналогии. Показано, что окказионализмы выполняют номинативную, компрессивную, оценочную, идентификационную и текстообразующую функции. При этом граница между единичным авторским образованием и сетевым неологизмом остается подвижной: повторяемость может превратить шутку в готовую модель, но высокая частотность еще не гарантирует включения слова в общий язык. Отдельно рассматриваются риски интерпретации: приписывание авторского намерения, смешение окказионализма с жаргонизмом и неологизмом, а также этические ограничения работы с открытыми комментариями.

Ключевые слова

окказионализм, словообразование, языковая игра, интернет-коммуникация, мем, контаминация, лингвокреативность, сетевой дискурс.

Введение

Интернет-коммуникация сделала языковое новообразование повседневным действием. Для создания нового слова больше не требуется литературная репутация автора, редакционная площадка или длительное закрепление в печати. Достаточно комментария, подписи к изображению, короткой реакции на новость. Однако доступность производства еще не означает понятности результата. Окказиональное слово должно быть новым и одновременно узнаваемым. В этом и находится главное напряжение.

Классическая теория окказиональности связывает подобные единицы с конкретным речевым актом, индивидуальным замыслом и отсутствием устойчивой воспроизводимости (Развитие словообразования современного русского языка, 1966; Лыков, 1976). Языковая игра, напротив, предполагает адресата, который способен увидеть отклонение от нормы и восстановить норму, на фоне которой возник эффект (Норман, 2006). В сетевой среде эти два свойства соединяются особенно плотно (Ильясова, 2012). Пользователь создает слово как будто на один раз, но алгоритмическое распространение, цитирование и меметическое повторение могут почти сразу вывести его за пределы исходного контекста (Гридина, 1996; Санников, 2002).

Проблема поэтому не сводится к утверждению, что интернет порождает много неологизмов. Не каждое новое слово является окказионализмом, и не каждый окказионализм остается единичным. Формы вроде «гугление» или «игруха», когда-то воспринимавшиеся как разговорно-сетевые новообразования, постепенно утрачивают эффект неожиданности. Другие единицы сохраняют связь с конкретной шуткой: «котаник» понятен через наложение слов «кот» и «Титаник», причем изображение двух котов в узнаваемой кинематографической позе фактически участвует в словообразовании (Тощева, 2014). Без изображения слово еще расшифровывается, но заметно хуже.

Исследования интернет-коммуникации показывают, что сетевое словообразование выполняет номинативную, экспрессивную, конструктивную и компрессивную функции (Пыстина, 2016). Такая классификация продуктивна, но сама по себе не объясняет, почему одни образования начинают повторяться, а другие исчезают после одной публикации. Вероятно, дело не только в удачности модели. Значение имеют скорость узнавания, возможность повторного применения, эмоциональная позиция автора и принадлежность слова к определенной группе пользователей.

Цель исследования состоит в том, чтобы описать окказиональное словообразование в русскоязычной интернет-коммуникации как механизм языковой игры и установить, каким образом словообразовательная структура, контекст и прагматическая установка совместно создают игровой эффект.

Для достижения цели рассматриваются признаки интернет-окказионализма, основные способы его образования, функции в мемной публикации и комментарии, а также переходные случаи между единичным образованием и закрепляющимся сетевым неологизмом.

Объектом исследования является окказиональная лексика русскоязычного сетевого дискурса. Предмет исследования составляют словообразовательные механизмы, посредством которых окказиональная единица становится носителем языковой игры.

Научная новизна работы связана с рассмотрением окказионализма не как изолированного слова, а как элемента распределенной конструкции, в которую могут входить подпись, изображение, комментарий, актуальное событие и предполагаемая реакция аудитории. Практическая значимость определяется возможностью использовать предложенную схему при анализе интернет-текстов, медиалингвистических корпусов и учебных заданий по современному русскому словообразованию.

Ограничение исследования состоит в качественном характере материала. В статье не предпринимается частотный анализ социальных сетей и не утверждается репрезентативность отдельных примеров. Это сознательное ограничение: закрытость части платформ, нестабильность публикаций и зависимость поиска от алгоритмов затрудняют построение воспроизводимого корпуса. Поэтому выводы относятся прежде всего к механизму, а не к статистическому распределению моделей.

Материалы и методы исследования

Материал исследования включает окказиональные образования, описанные в работах по русскому сетевому дискурсу, языковой игре и неологии (Интернет-коммуникация, 2012), а также типичные модели, представленные в открытых мемных публикациях и комментариях. В анализ включались только единицы, значение которых выводится из словообразовательной структуры и конкретного контекста. Простые заимствования, орфографические ошибки и устойчивые жаргонизмы не рассматривались, если в них отсутствовал намеренный игровой сдвиг.

Методика сочетает словообразовательный, контекстуальный и прагматический анализ. Сначала определяется производящая база и способ образования (Земская, 1992), затем восстанавливается узуальная модель, которую пользователь повторяет или нарушает. После этого оценивается роль окружающего текста, изображения и коммуникативной ситуации. Последний этап связан с функцией единицы: называет ли она новое явление, сокращает ли высказывание, выражает оценку, маркирует групповую принадлежность или организует дальнейший текст.

Такой порядок важен, поскольку формальный анализ без контекста часто дает ложную ясность. Слово может выглядеть как обычное суффиксальное производное, но его эффект возникает из неожиданной совместимости основы и форманта. И наоборот, внешне аномальная единица иногда строится по вполне продуктивной модели. Окказиональность находится не только в форме. Она возникает в отношении формы к ожиданию.

Результаты и обсуждение

Окказиональное слово обычно определяют через принадлежность конкретному контексту, невоспроизводимость и индивидуальный характер создания (Ханпира, 1966). Для интернет-коммуникации последний признак требует уточнения. Автор может оставаться анонимным, а слово почти сразу копируется другими пользователями. Индивидуальность здесь относится скорее к моменту появления, чем к дальнейшей судьбе единицы.

Понимание окказионализма строится на частичном совпадении с известным. В форме «подзадолбал» узнается глагольная модель с префиксом под-, который ослабляет или ограничивает интенсивность действия, однако соединение с экспрессивной основой создает комический диссонанс (Пыстина, 2016). Пользователь как будто измеряет степень раздражения грамматически аккуратно, хотя сама основа сопротивляется нейтральности. Шутка возникает из несоответствия регистра.

Необычность не обязательно означает нарушение словообразовательных правил. Исследования языка прессы показывают, что значительная часть окказиональных единиц образуется по нормативным моделям, а эффект создается выбором производящей основы или неожиданным значением форманта (Радченко, 2013). Интернет усиливает именно этот тип творчества. Пользователь предпочитает слово, которое можно расшифровать за секунду. Слишком сложное образование не успевает стать шуткой: его приходится объяснять.

Отсюда следует промежуточный вывод. Сетевой окказионализм балансирует между экономией и усложнением. Он сокращает описание ситуации до одного слова, но требует от адресата дополнительной операции – восстановления двух или нескольких смысловых планов. Экономия получается не всегда. Иногда адресат просто проходит мимо.

Наиболее прозрачны аффиксальные образования. Суффиксы со значением лица, действия, состояния или оценки присоединяются к основам, которые обычно с ними не сочетаются: «запугист», «ди-каприст», «объяснятор», «отменятор». В первых двух случаях исследователи отмечают нарушение привычной частеречной или словообразовательной совместимости (Минеева, 2015). В современных комментариях модель на -тор особенно удобна для иронической номинации человека, который навязчиво выполняет действие. Формант создает видимость профессии или устойчивой роли, хотя речь идет о единичном поведении.

Префиксация чаще работает с интенсивностью, завершенностью и повторностью. Образования типа «подизбаловать», «подрастерять», «допереживать» или «переобидеться» не всегда нарушают модель, но намеренно детализируют состояние, которое в обычном высказывании пришлось бы описывать словосочетанием. В комментарии такая детализация звучит почти избыточно. Именно избыточность и делает ее выразительной.

Контаминация дает более плотный игровой эффект, поскольку в одной форме сталкиваются две номинации. «Котаник» соединяет «кот» и «Титаник»; смысл поддерживается изображением (Тощева, 2014). По сходному принципу строятся мемные образования, где имя, название фильма, бренда или общественного явления накладывается на бытовую основу. Контаминация удачна, когда обе части

распознаются одновременно. Если одна основа слишком локальна, слово превращается в пароль для узкой группы.

Сложение и дефисные конструкции позволяют быстро создать ситуативный тип лица или объекта: «тролль-оценщик», «мама-контролер», «эксперт-в-комментариях». Формально такие единицы могут выглядеть как обычные сложные номинации. Игровой эффект появляется из неожиданного уточнения, которое претендует на классификацию случайного поведения. Интернет любит временные профессии.

Графическая гибридизация использует латиницу, цифры, прописные буквы и внутреннее выделение сегмента. Исследования окказиональных полиграфиксатов показывают, что иноязычный элемент может участвовать не только в оформлении, но и в создании значения (Нефляшева, 2011). В сетевом тексте графика позволяет показать предполагаемую внутреннюю форму, которую устная речь скрыла бы. Однако такой прием особенно зависит от интерфейса и шрифта. При копировании эффект может исчезнуть.

Отдельную группу составляют аналогические серии. После появления удачной модели пользователи образуют новые слова уже не от исходной языковой единицы, а от предыдущей шутки. Так возникают цепочки на -изация, -инг, -озависимость, -вед и -лог. В какой момент серия перестает быть окказиональной, определить трудно. Формант может стать продуктивным внутри локального сообщества, оставаясь чужим для общего языка.

Таблица 1. Способы окказионального словообразования и условия понимания игрового эффекта

Способ	Механизм игры	Пример	Условие понимания
Аффиксация	неожиданное соединение основы и форманта	подзадолбал; объяснятор	узнавание значения аффикса
Контаминация	наложение двух слов и двух сценариев	котаник	одновременное распознавание обеих основ
Сложение	временная классификация лица или ситуации	тролль-оценщик	контекст конкретного поведения
Графическая деривация	смысловое выделение части слова	полиграфиксаты	сохранение визуальной формы
Аналогия	продолжение уже возникшей игровой серии	модели на -изация, -инг	знание исходного образца

Таблица 1 показывает, что способ образования сам по себе не гарантирует игрового эффекта. Один и тот же суффикс может создавать нейтральное новое слово, разговорную единицу или окказионализм. Решает не формант отдельно, а степень расхождения между ожидаемой моделью и конкретным заполнением.

Номинативная функция кажется наиболее очевидной: новое слово называет явление, для которого нет готовой краткой формы. Однако в интернет-коммуникации номинация редко нейтральна. «Никотворчество» не просто обозначает создание имен пользователей, но представляет его как отдельную творческую практику (Пыстина, 2016). Название уже содержит оценку.

Компрессивная функция позволяет свернуть высказывание. «Гугление» заменяет конструкцию «поиск информации с помощью Google», а ситуативные производные могут передавать еще более сложный сценарий. Но компрессия работает только внутри общего знания. Для внешнего адресата одно слово иногда требует длинного комментария.

Оценочная функция особенно заметна в названиях лиц. Суффикс или сложная основа быстро закрепляют за человеком роль, часто ироническую или снижающую. Такая номинация удобна, но опасна:

она превращает действие в качество личности. Комментарий перестает обсуждать поступок и начинает производить тип.

Идентификационная функция связывает окказионализм с группой. Понимание локальной формы подтверждает принадлежность к сообществу, знакомство с мемом, автором или событием. Не понял – значит, не был внутри. Поэтому часть окказионализмов намеренно не стремится к общедоступности.

Текстообразующая функция проявляется, когда необычное слово задает последующие реплики. Пользователи повторяют модель, предлагают варианты, спорят о значении и тем самым разворачивают комментарий вокруг одной формы. Исследования игрем показывают, что окказиональное слово способно организовывать ассоциативное поле текста (Кулакова, 2018). В интернете это поле создается коллективно и может оказаться важнее исходной публикации.

В печатном тексте слово обычно анализируется как завершенная единица. Мемная публикация усложняет эту границу. Производящей базой может стать не только другое слово, но и изображение, поза персонажа, цвет, узнаваемая композиция. «Котаник» без визуального ряда остается контаминацией, но конкретная интерпретация закрепляется картинкой (Тощева, 2014). Получается, что часть внутренней формы вынесена за пределы слова.

Комментарий добавляет еще один слой. Первый пользователь создает образование, второй расшифровывает его, третий продолжает модель. Авторство рассеивается. Поэтому сетевое окказиональное слово разумнее рассматривать как событие, а не только как результат. Оно включает появление, распознавание, повтор и возможное затухание.

Такой подход, однако, создает методологическую трудность. Если изображение обязательно для понимания, является ли новая единица фактом словообразования или элементом мультимодального каламбура? Однозначного ответа нет. Формальная структура остается словесной, но ее семантика собирается из нескольких каналов. Вероятно, граница здесь и не должна быть слишком жесткой.

Различие между окказионализмом и неологизмом обычно связывают с воспроизводимостью и включением в языковую систему (Радченко, 2013) (при этом чем привычнее слово, тем меньше в нем столкновения нормы и отклонения, что снижает его собственную окказиональность). В интернете переход языковую систему ускоряется: слово может за несколько дней появиться в тысячах реплик, получить производные и попасть в медиа. Но высокая частотность не всегда означает системность – иногда повторяется не слово, а конкретный мем.

Для закрепления важна возможность отделиться от исходной ситуации. Если единица сохраняет понятность без ссылки на событие, она получает шанс стать сетевым неологизмом. Если же каждый раз требуется прежняя картинка или имя героя, слово остается цитатой. Между этими полюсами существует множество промежуточных состояний.

Вторая предпосылка закрепления – словообразовательная продолжимость. Единица, от которой легко образовать глагол, прилагательное или новое существительное, быстрее превращается в гнездо. Однако и здесь нет автоматизма – иногда серия живет неделю, потому что пользователям интересна сама процедура повторения, а не значение. При этом.

Первый риск связан с приписыванием авторского намерения. Исследователь видит удачную игру там, где пользователь мог просто ошибиться или воспроизвести уже готовую форму. Намеренность не всегда восстанавливается по тексту. Поэтому признаком игры следует считать не необычность сама по себе, а наличие интерпретационного эффекта, поддержанного контекстом или реакцией аудитории.

Второй риск – смешение окказионализма с жаргонизмом и неологизмом. Сетевые словари быстро фиксируют новые единицы, но сама фиксация не делает их общеязыковыми. Напротив, слово может быть устойчивым внутри одного сообщества и оставаться окказиональным для внешнего адресата.

Третий риск возникает при оценке комического. Не всякое окказиональное образование смешно, а одна и та же форма может выражать иронию, агрессию, самоиронию или простую экономию. Прагматическая функция зависит от отношения между участниками. Без него формальная классификация остается неполной.

Наконец, публичность интернет-данных не снимает этических вопросов. Комментарий доступен исследователю, но его автор не обязательно предполагал включение реплики в научный корпус. Поэтому при публикации материала предпочтительны анонимизация, отказ от избыточных персональных деталей и анализ формы, а не личности пользователя.

Заключение

Окказиональное словообразование в интернет-коммуникации реализует языковую игру через одновременное подтверждение и нарушение ожидания. Адресат узнает модель, но встречает в ней необычную основу, неожиданный формант, графическое наложение или столкновение двух слов. Если узнавания нет, игра распадается. Если отклонения нет, исчезает новизна.

Рассмотренный материал показывает, что наиболее значимыми для русскоязычного сетевого дискурса остаются аффиксация, контаминация, сложение, графическая деривация и образование по аналогии. Эти способы выполняют не только номинативную задачу. Они сжимают сообщение, выражают оценку, маркируют групповую принадлежность и организуют цепочку комментариев.

Особенность мемной коммуникации состоит в распределенном характере значения. Слово может зависеть от изображения, актуального события и реакции других пользователей. Поэтому анализировать его как автономную лексему недостаточно. Окказионализм существует в траектории – от первого появления к распознаванию, повтору и возможному закреплению.

Граница между единичной игрой и сетевым неологизмом остается подвижной. Повторяемость, отделимость от исходного контекста и способность образовывать производные увеличивают вероятность узуализации, но не гарантируют ее. Иногда массовым становится только шаблон шутки. Само слово исчезает.

Дальнейшее исследование требует корпуса, в котором сохранялись бы не только словоформы, но и изображения, ветви комментариев, время публикации и данные о повторном употреблении. Такой корпус позволил бы проверить, какие модели действительно переходят из единичной игры в сетевую норму. Пока этот переход виден фрагментарно, и, возможно, именно фрагментарность лучше всего соответствует природе материала.

Список литературы

1. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический институт, 1996. 215 с.
2. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. Москва: Наука, 1992. 220 с.
3. Ильясова С.В., Каллистратидис Е.В. Языковая игра в «сетевых языках»: // Интернет-коммуникация как новая речевая формация: коллективная монография. Науч. ред. Т.Н. Колокольцева, О.В. Лутовинова. Москва: ФЛИНТА : Наука, 2012. Гл. 12. С. 220-236.
4. Интернет-коммуникация как новая речевая формация: коллективная монография. Под ред. Т.Н. Колокольцевой, О.В. Лутовиновой. Москва: ФЛИНТА; Наука, 2012. 323 с.
5. Кулакова Н.В. Текстообразующая роль игрем – окказиональных слов // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. 2018. № 2 (27). С. 266-274.
6. Лыков А.Г. Современная русская лексикология: русское окказиональное слово. Москва: Высшая школа, 1976. 118 с.
7. Минеева З.И. Особенности номинаций лица в современных российских СМИ // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2015. № 2 (2). С. 473-477.
8. Нефляшева И.А. Иноязычные графические элементы в структуре окказионального слова // Вестник Ставропольского государственного университета. 2011. Выпуск 5-1. С. 91-99.
9. Норман Б.Ю. Игра на гранях языка. Москва: ФЛИНТА : Наука, 2006. 344 с.
10. Пыстина О.В. Активные словообразовательные процессы в системе интернет-коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 11 (65). Ч. 3. С. 155-159.

11. Радченко М.В. Причины и способы появления окказиональных слов в языке прессы // Russian Journal of Education and Psychology. 2013. № 4 (24). С. 46.
12. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Языки славянской культуры, 2002. 547 с.
13. Тощева Д.О. Языковая игра в демотивационных постерах сети Интернет // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2014. № 2 (3). С. 317-320.
14. Развитие словообразования современного русского языка: сборник статей. Академия наук СССР, Институт русского языка. Под ред. Е.А. Земской, Д.Н. Шмелёва. Москва: Наука, 1966. 211 с.

Occasional word formation as a realization of language play in Internet communication (based on Russian-language Internet memes and comments on them)

Yaxing Chen
Candidate of Philological Sciences, Lecturer
Shanghai University of Political Science and Law
Shanghai, China
yasin.tchen@yandex.ru
ORCID 0000-0002-4300-4226

Received 03.08.2026
Accepted 24.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 811.161.1'373.611
DOI 10.25726/n4187-3393-4167-d
EDN GRSUHK
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 occasional word formation as a productive form of language play in Russian-language Internet communication. The material includes occasional units documented in studies of online discourse and typical examples from meme posts and comments. The analysis focuses not on compiling a list of unusual words but on explaining how they are interpreted. An Internet occasionalism works when the recipient recognizes a familiar derivational model and simultaneously notices its deliberate distortion. This tension produces humorous and evaluative effects, yet it also makes the unit context-dependent. Without an image, a current event, or shared group knowledge, the formation may quickly lose transparency. The paper discusses suffixation, prefixation, blending, compounding, graphic hybridization, and analogical formation. Occasional words perform nominative, compressive, evaluative, identity-building, and text-forming functions. The boundary between a one-time authorial coinage and a network neologism remains unstable: repetition may turn a joke into a productive pattern, although frequency alone does not guarantee entry into the common lexicon. The paper also addresses the risks of interpretation: attributing authorial intention, confusing occasionalisms with slang words and neologisms, and the ethical limits of working with publicly available comments.

Keywords

occasionalism, word formation, language play, Internet communication, meme, blending, linguistic creativity, online discourse.

References

1. Gridina T.A. Language game: stereotype and creativity. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical Institute, 1996. 215 p.
2. Zemskaya E.A. Word formation as an activity. Moscow: Science, 1992. 220 p.
3. Ilyasova S.V., Kallistratidis E.V. Language play in «Network languages» // Internet Communication as a New Speech Formation: a Collective Monograph. Eds. by T.N. Kolokoltseva, O.V. Lutovinova. Moscow: FLINTA: Science, 2012. Chapter 12. pp. 220-236.
4. Internet communication as a new speech formation: a collective monograph. Eds. by T.N. Kolokoltseva, O.V. Lutovinova. Moscow: FLINTA : Science, 2012. 323 p.
5. Kulakova N.V. The text-forming role of game-occasional words // Ural Philological Bulletin. Series: Language. System. Personality: the Linguistics of Creativity. Russian Lexicology. 2018. № 2 (27). pp. 266-274.
6. Lykov A.G. Modern Russian lexicology: a Russian occasional word. Moscow: Higher School, 1976. 118 p.
7. Mineeva Z.I. Features of face nominations in modern Russian mass media // Lobachevsky Nizhny Novgorod University Bulletin. 2015. № 2 (2). pp. 473-477.
8. Neflyasheva I.A. Foreign graphic elements in the structure of an occasional word // Stavropol State University Bulletin. 2011. Issue. 5-1. pp. 91-99.
9. Norman B.Y. The game on the edges of language. Moscow: FLINTA : Science, 2006. 344 p.
10. Pystina O.V. Active word-formation processes in the Internet communication system // Philological Sciences. Questions of Theory and Practice. 2016. № 11 (65). Part 3. pp. 155-159.
11. Radchenko M.V. Causes and ways of emergence of occasional words in the language of the press // Russian Journal of Education and Psychology. 2013. № 4 (24). P. 46.
12. Sannikov V.Z. The Russian language in the mirror of the language game. 2nd ed., korr. and add. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2002. 547 p.
13. Toshcheva D.O. Language game in demotivation posters on the Internet // Nizhny Novgorod Lobachevsky University Bulletin. 2014. № 2 (3). pp. 317-320.
14. The development of word formation in modern Russian: a collection of articles. USSR Academy of Sciences, Institute of the Russian Language. Eds. by E.A. Zemskaya, D.N. Shmelev. Moscow: Science, 1966. 211 p.

Инновационные методы мотивации студентов к занятиям физической культурой

Олег Николаевич Шестаков
Старший преподаватель кафедры Физического воспитания
Донецкий национальный университет экономики и торговли им. Михаила Туган-Барановского
Донецк, Россия
ugolek1967@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.08.2026
Принята 23.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 378.037.1
DOI 10.25726/t4277-3667-4959-p
EDN GSIAJV
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена исследованию инновационных методов мотивации студентов к занятиям физической культурой в системе высшего образования. Актуальность исследования определяется необходимостью формирования у обучающихся осознанной потребности в регулярной двигательной активности, которая сохраняется за пределами обязательных учебных занятий. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и систематизации инновационных методов мотивации студентов к занятиям физической культурой с учетом механизмов их воздействия на мотивационную сферу обучающихся. Материалами исследования выступили отечественные и зарубежные научные публикации, посвященные мотивации студентов, организации физического воспитания, применению фитнес-технологий, геймификации, цифрового мониторинга и социально ориентированных моделей физической активности. Раскрыты особенности формирования мотивации студентов к физической культуре и выделены основные причины снижения их вовлеченности в занятия. Систематизированы методы мотивации и охарактеризованы связанные с ними мотивационные механизмы. Уточнено, что результативность инновационного метода определяется его соответствием исходному мотивационному профилю обучающегося. Предложена модель формирования мотивации студентов к занятиям физической культурой, объединяющая диагностику мотивационного профиля, выявление ведущего мотивационного дефицита, выбор педагогического метода, получение положительного опыта физической активности и закрепление регулярного двигательного поведения. Приведена классификация методов по характеру их воздействия на мотивационную сферу. По итогам исследования сделан вывод о необходимости перехода от единообразного стимулирования студентов к дифференцированному подбору методов, ориентированных на конкретные причины недостаточной включенности обучающихся в физическую активность.

Ключевые слова

физическая культура, студенты, мотивация, физическая активность, геймификация, фитнес-технологии, цифровой мониторинг, персонализация.

Введение

Физическое воспитание студентов входит в содержание высшего образования и связано с формированием двигательных навыков, развитием физических качеств и освоением способов

самостоятельного поддержания физической активности. Результативность данного процесса определяется участием самого обучающегося, его отношением к занятиям и готовностью сохранять двигательную активность за пределами учебного расписания. Формальное присутствие на занятии обеспечивает выполнение части требований образовательной программы, однако привычка к регулярной физической активности формируется при наличии личностно принятой цели и положительного опыта ее достижения.

Мотивационная сфера студентов при этом неоднородна. Причинами обращения к физической культуре могут выступать укрепление здоровья, изменение внешнего вида, повышение физической работоспособности, общение, эмоциональная разрядка, достижение спортивного результата или интерес к определенному виду двигательной активности; однако имеет место и отсутствие интереса к занятиям по физической культуре. Исследование Л.И. Александровой и соавторов, проведенное среди студентов специального учебного отделения, позволило выявить выраженную роль мотива укрепления здоровья и личной заинтересованности обучающихся в собственной физической активности (Александрова, 2023).

Различия в ведущих мотивах влияют на восприятие содержания учебных занятий. Так, О.В. Кострома и Д.А. Авдеева выделяют среди значимых для студентов мотивов коррекцию телосложения, положительные эмоции, общение, развитие физических качеств и двигательную активность (Кострома, 2023). Следовательно, единый способ стимулирования учебной группы охватывает ограниченную часть мотивационных ожиданий обучающихся, то есть одни студенты положительно воспринимают соревновательные задания, другим ближе индивидуальная работа, возможность выбора либо наблюдение за собственным прогрессом.

В исследованиях Е.Г. Зуйковой и соавторов мотивация к физической культуре рассматривается в составе общей мотивационной сферы студентов, определяющей их активность и отношение к образовательному процессу (Зуйкова, 2024). Организация физического воспитания поэтому связана с формированием мотивов, способных поддерживать деятельность обучающегося и при отсутствии прямого внешнего требования. Зачет, норматив или обязательность посещения относятся к внешним регуляторам поведения и являются временными; однако более продолжительное участие в физической активности связано с интересом к самому процессу, ощущением собственного продвижения и пониманием личного смысла выполняемых действий.

Не меньшее влияние на мотивацию оказывают организационные условия, которые М.П. Стародубцев и Т.В. Сапсаева связывают с содержанием и организацией физкультурно-спортивной деятельности в образовательной организации (Стародубцев, 2022). В данном направлении существенным становится расширение вариативности занятий, включение востребованных видов двигательной активности и создание возможностей для самостоятельного выбора. Мотивация формируется в процессе взаимодействия личных потребностей студента с содержанием образовательной среды, поэтому изменение методики занятия способно влиять на отношение обучающегося к физической культуре.

Современная практика физического воспитания располагает расширенным набором средств мотивационного воздействия, в который входят фитнес-технологии, цифровые приложения, трекеры активности, игровые механики, индивидуальные цели, командные проекты и модели спортивного образования. Исследования последних лет рассматривают данные методы преимущественно по отдельным направлениям и при этом недостаточно систематизирована связь между конкретным методом и тем элементом мотивационной сферы, на который направлено педагогическое воздействие. Научная проблема, поставленная во главу исследования, исследования состоит в обосновании дифференцированного подхода к применению инновационных методов мотивации.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и систематизации инновационных методов мотивации студентов к занятиям физической культурой с учетом механизмов их воздействия на мотивационную сферу обучающихся.

Материалы и методы исследования

Материалами исследования выступили российские и зарубежные научные публикации по проблемам мотивации студентов к физической культуре и физической активности. В исследовательскую базу включались работы, посвященные организации физического воспитания в высшей школе, применению фитнес-технологий, игровых методов, цифровых средств контроля и моделей социального взаимодействия.

Отечественная научная литература использовалась для характеристики мотивационной сферы студентов и практики организации физического воспитания в вузах. Например, Н.Т. Строшкова, В.П. Строшков, Ю.В. Нитшаева и В.А. Милашук рассматривают повышение мотивации обучающихся через совершенствование содержания и организации занятий (Строшкова, 2025), Т.А. Елисеева и Е.В. Фомина исследуют фитнес-технологии как средство повышения интереса студентов неспортивных факультетов к физической культуре (Елисеева, 2024). Данные работы сформировали основу для выделения методов, ориентированных на изменение содержания и формы физкультурной деятельности. Зарубежные публикации использовались для анализа геймификации, качества физического воспитания, цифровых технологий и социального взаимодействия.

В работе применялись методы содержательного анализа научной литературы, сравнительно-педагогического анализа, классификации, теоретического обобщения и педагогического моделирования. Инновационные методы сопоставлялись по следующим основаниям: исходная мотивационная проблема, средство педагогического воздействия, активируемый мотивационный механизм, характер участия студента и предполагаемое изменение двигательного поведения.

На основе сопоставления методов была разработана авторская классификация и модель формирования мотивации студентов к занятиям физической культурой. Центральным основанием классификации выбран мотивационный механизм, поскольку одинаковая внешняя форма занятия может выполнять разные педагогические функции в зависимости от способа ее организации.

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ показывает, что мотивация студентов к физической культуре формируется посредством взаимодействия личностных и педагогических факторов. Студент оценивает доступность задания, его соответствие собственным интересам, возможность достижения результата и характер взаимодействия с другими участниками. Повторение положительного опыта укрепляет готовность к дальнейшей активности, в то время как чрезмерно сложные задания, однообразие или отсутствие результата снижают включенность.

Исходным условием работы с мотивацией становится ее диагностика. Преподавателю необходимо определить, что ограничивает участие конкретного студента (зачастую низкий интерес к содержанию занятия, отсутствие выбора, неуверенность в собственных возможностях, слабое ощущение прогресса либо недостаток социального взаимодействия). Исследование Y. Zhang и соавторов показывает связь физической активности студентов с мотивацией к упражнениям и особенностями организации собственного времени, что подтверждает многофакторный характер перехода от намерения заниматься к фактическому поведению (Zhang, 2024).

Итак, первую группу инновационных методов составляют персонализирующие методы, к которым относятся возможность выбора вида двигательной активности, индивидуальные цели, дифференцированные уровни сложности и оценивание личной динамики. Применение данных методов направлено на удовлетворение потребности студента в самостоятельности и ощущении собственной компетентности. В исследовании M.D. Ahmed и Z.A. Al Salim качество университетского физического воспитания рассматривается в связи с мотивацией к физической активности и базовыми психологическими потребностями обучающихся (Ahmed, 2024).

Персонализация видоизменяет характер цели, так как студент получает возможность соотносить результат с собственным исходным уровнем, а продвижение оценивается через индивидуальную динамику. Для студентов с выраженной спортивной мотивацией может использоваться повышение сложности и постановка более высоких индивидуальных целей.

Вторую группу образуют геймификационные методы, которые в физическом воспитании представлены баллами, уровнями, достижениями, индивидуальными и командными вызовами, маршрутами прогресса и игровыми заданиями. Игровой элемент усиливает ситуативный интерес и придает учебной деятельности дополнительную цель, о чем свидетельствует исследование A. Ferriz-Valero и соавторов, проведенное среди студентов высшей школы. Авторы показали связь геймифицированного обучения с академическими результатами и отдельными характеристиками мотивации в физическом воспитании (Ferriz-Valero, 2020). Вместе с тем геймификация предполагает проектирование содержания обучения особым образом.

Также существует положительное влияние геймификации на внутреннюю мотивацию, автономию и социальную связанность, при этом влияние на ощущение компетентности оказалось более ограниченным (Li, 2024). Следовательно, игровой метод должен обеспечивать достижимые уровни продвижения и учитывать различия в исходной подготовленности участников.

Отдельного внимания заслуживает различие между активизацией поведения и формированием продолжительной внутренней мотивации. Полевой эксперимент E.M. Grech, M. Briguglio и E. Said показал, что игровые механики могут воздействовать на число пройденных шагов, при этом изменение внутренней мотивации имеет более сложную зависимость от особенностей игрового опыта (Grech, 2024). В практической работе краткосрочная активизация может использоваться как начальный этап включения студента в деятельность, после чего педагогическая задача смещается к закреплению личностно принятого мотива.

Третья группа включает цифровые методы самоконтроля и визуализации прогресса, для чего применяются мобильные приложения, фитнес-трекеры и цифровые дневники, которые делают результат физической активности наблюдаемым для самого студента. Мотивационный механизм в данном случае строится вокруг последовательности действий, фиксации результата, наблюдения прогресса и новой цели.

Цифровой мониторинг может использоваться совместно с игровыми и социальными элементами; в рандомизированном исследовании B. Sañudo и соавторов применение мобильных технологий и геймификации, основанной на социальном сравнении, связывалось с изменением физической активности молодых взрослых (Sanudo, 2024). Использование подобных инструментов в образовательной среде должно происходить с осторожностью, поскольку для части студентов сравнение с более подготовленными участниками усиливает стремление к достижению, для другой части более результативным становится сравнение текущих показателей с собственными предыдущими результатами.

Четвертую группу составляют физкультурно-фитнесовые методы, основанные на обновлении содержания занятий. Т.А. Елисеева и Е.В. Фомина рассматривают фитнес-технологии в качестве средства повышения мотивации студентов неспортивных факультетов, в чем связывают интерес к занятиям с использованием востребованных направлений двигательной активности (Елисеева, 2024). Разнообразие содержания предоставляет студенту возможность найти форму физической активности, соответствующую его интересам и представлениям о желаемом результате. В.Д. Иванов и Н.А. Салькова также связывают включение фитнес-программ в вузовское физическое воспитание с повышением заинтересованности студентов и развитием самостоятельной работы (Иванов, 2019). Перспективы следующие направления: функциональный тренинг, фитнес-аэробика, пилатес, круговые программы и др., которые могут выступать средствами обновления занятия при условии их соответствия образовательным задачам и уровню подготовленности обучающихся.

Дальнейшее развитие данного направления связано с дифференциацией фитнес-программ. Средствами фитнес-технологий возможно формирование физической культуры и профессиональной физической подготовленности студенток высших учебных заведений (Пружинин, 2025). Мотивационный ресурс фитнес-технологий формируется через совместное обеспечение вариативности, установление цели и возможности выбирать содержание активности в соответствии с личными предпочтениями.

Пятую группу образуют социально-вовлекающие методы, содержание которых включает командные цели, работу в малых группах, студенческие спортивные сообщества, совместные проекты и

распределение ролей. Мотивационный механизм связан с социальной принадлежностью, ответственностью перед группой и переживанием совместного результата, так как физическая активность приобретает социальное содержание и включается в систему межличностных отношений студентов. В исследовании S.M. Choi и соавторов, например, модель спортивного образования анализируется с позиции ее влияния на физическую грамотность, ситуативную мотивацию и повседневную физическую активность студентов. Авторы выявили посредническую роль мотивации во взаимосвязи педагогической модели и последующей активности обучающихся (Choi, 2024). Подобная организация предполагает включение студентов в роли участников команды и формирование опыта совместной деятельности, выходящего за пределы выполнения отдельных упражнений.

Обобщение рассмотренных методов показывает, что их результативность определяется соответствием конкретному дефициту в области мотивации к занятиям по физической культуре. В целом низкий интерес обучающихся предполагает обновление содержания и усиление ситуативной привлекательности занятия. Систематизация полученных результатов представлена в таблице 1.

Таблица 1. Соответствие инновационных методов исходным мотивационным проблемам студентов

Мотивационная проблема	Инновационный метод	Основной мотивационный механизм	Предполагаемый результат
Низкий интерес к содержанию занятий	Современные фитнес-технологии, вариативные двигательные программы	Ситуативный интерес	Повышение включенность в занятие
Ограниченная самостоятельность	Выбор направления, индивидуальные цели	Автономия	Осознанное участие
Неуверенность в физических возможностях	Дифференцированные задания	Ощущение компетентности	Снижение избегания физической активности
Отсутствие наблюдаемого результата	Цифровой мониторинг, дневник активности	Индивидуальный прогресс	Закрепление стремления к продолжению занятий
Снижение эмоциональной вовлеченности	Геймификация	Достижение, вызов, интерес	Активизация участия
Слабая включенность в студенческое сообщество	Командные задания, модель спортивного образования	Социальная принадлежность	Усиление совместной активности

Представленная классификация формирует основания для представления авторской модели мотивации студентов к занятиям физической культурой, исходным элементом которой выступает мотивационный профиль студента, отражающий его ведущие мотивы, отношение к занятиям и причины недостаточной активности. Следующий этап связан с выявлением основного мотивационного дефицита, то есть в зависимости от полученного результата преподаватель выбирает метод, воздействующий на соответствующий механизм (автономию, компетентность, интерес, достижение, наблюдаемый прогресс или социальную принадлежность).

Последующее педагогическое воздействие направляется на получение студентом положительного опыта физической активности. Под положительным опытом понимается совместное действие факторов посильности задания, эмоциональной вовлеченности и восприятия собственного результата. Повторение данного опыта способствует закреплению мотива и постепенному включению физической активности в привычное поведение обучающегося.

Модель формирования мотивации может быть представлена следующей последовательностью (рис. 1).

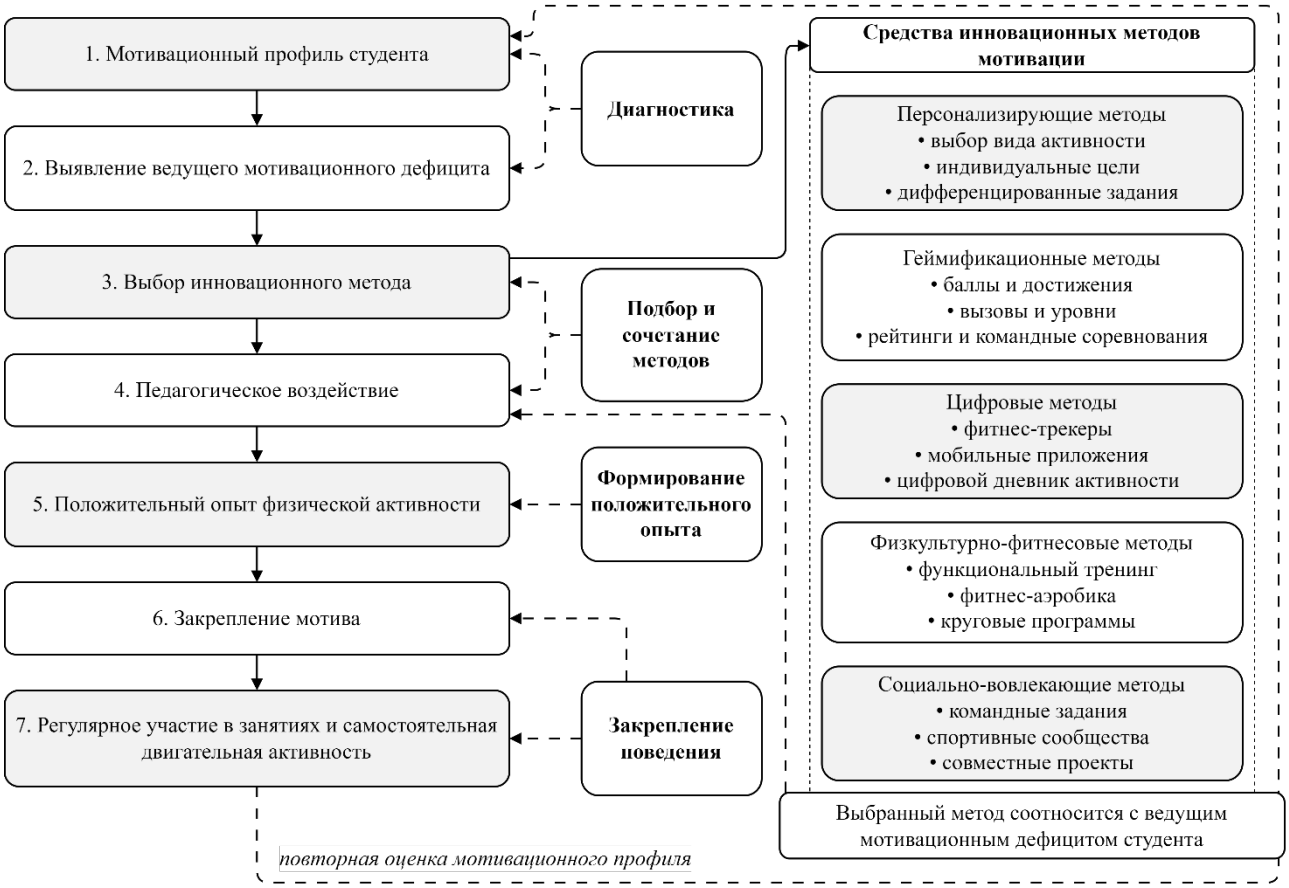


Рисунок 1. Модель формирования мотивации студентов к занятиям физической культуры средствами инновационных методов.

Завершающий элемент связан с повторной оценкой мотивационного профиля, так как изменение отношения студента к физической культуре предполагает обновление применяемых методов. Обучающийся, который на начальном этапе нуждался в игровой стимуляции, со временем может перейти к постановке собственных целей и самостоятельному контролю активности; педагогическая работа с мотивацией поэтому выстраивается как последовательное развитие способов регулирования поведения.

Предлагаемая модель отличается от применения универсального набора мотивирующих средств направленным подбором метода, в чем тнновационность определяется характером педагогического воздействия и его связью с реальными причинами недостаточной активности студента.

По результатам исследования можно выделить три основных условия результативного применения инновационных методов:

1. необходима предварительная диагностика мотивов и причин снижения вовлеченности;
2. предусматривается соответствие метода уровню физической подготовленности и интересам студента;
3. предполагается постепенное смещение основного внимания с внешнего стимулирования на самостоятельное целеполагание и самоконтроль.

Заключение

Проведенное исследование показало, что мотивация студентов к занятиям физической культурой имеет неоднородную структуру и формируется под влиянием личных целей, содержания занятий, опыта достижения результата и характера взаимодействия с образовательной средой.

По итогам анализа выделены пять групп инновационных методов мотивации: персонализирующие, геймификационные, цифровые методы самоконтроля, физкультурно-фитнесовые и социально-вовлекающие. Каждая группа связана с определенными механизмами мотивационного воздействия.

Научная новизна исследования состоит в систематизации инновационных методов по характеру мотивационного механизма и разработке модели их дифференцированного применения. Модель включает диагностику мотивационного профиля студента, выявление ведущего мотивационного дефицита, выбор соответствующего метода, получение положительного опыта физической активности, закрепление мотива и переход к регулярному двигательному поведению. Практическая значимость предложенного подхода связана с возможностью использовать классификацию при проектировании учебных занятий по физической культуре в вузе. Преподаватель получает основание для выбора педагогического средства с учетом причин недостаточной вовлеченности конкретного студента или группы обучающихся.

Формирование продолжительной мотивации предполагает последовательное развитие самостоятельности студента. Начальное внешнее стимулирование посредством игры, цифровой обратной связи или групповой активности может становиться основанием для дальнейшего перехода к индивидуальному целеполаганию, самоконтролю и осознанному выбору физической активности; при подобном построении образовательного процесса мотивация рассматривается как изменяемая педагогическая характеристика, развитие которой связано с содержанием и организацией физического воспитания.

Список литературы

1. Александрова Л.И., Лубнина М.Ю., Утешева Т.В., Маслобоева Н.А., Станченко Л.И. Оценка уровня мотивации студентов специального учебного отделения Сибирского федерального университета к занятиям физической культурой // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2023. № 5. С. 24-29.
2. Елисеева Т.А., Фомина Е.В. Фитнес-технологии как средство мотивации к занятиям по физической культуре у студентов неспортивных факультетов в вузе // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2024. № 5. С. 40-43.
3. Зуйкова Е.Г., Бушма Т.В., Бондарчук И.Л., Липовка А.Ю., Волкова Л.М., Пахомов Ю.М. Мотивация студентов к обучению в вузе и к занятиям физической культурой // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2024. № 2. С. 62-65.
4. Иванов В.Д., Салькова Н.А. Фитнес-программы в системе занятий по физической культуре в вузе // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2019. Т. 4. № 2. С. 49-59.
5. Костромина О.В., Авдеева Д.А. Пути мотивации студентов высших учебных заведений к занятиям физической культурой // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2023. Т. 4. № 2. С. 88-93.
6. Пружинин К.Н., Пружинина М.В., Колесов В.И. Фитнес-технологии формирования физической культуры и профессиональной физической подготовленности студенток высших учебных заведений // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2025. № 6. С. 92-99.
7. Стародубцев М.П., Сапсаева Т.В. Организационные аспекты мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом // Человек и образование. 2022. № 2 (71). С. 71-77.
8. Строшкова Н.Т., Строшков В.П., Нитшаева Ю.В., Милашук В.А. Пути повышения уровня мотивации обучающихся вуза к занятиям физической культурой и спортом // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2025. № 8. С. 65-71.
9. Ahmed M.D., Al Salim Z.A. Provision of quality physical education to enhance the motive of physical activity and its underlying behavior among university students // Heliyon. 2024. Vol. 10. № 3. Article e25152.

10. Choi S.M., Wang F.J., Sum R.K.W., Ching B.H.H., Leung E.F.L., Ho R.W.K. The motivational impact of sport education model on daily physical activity levels among university students: a mediation analysis // Scientific Reports. 2024. Vol. 14. Article 27964.
11. Ferriz-Valero A., Osterlie O., García Martínez S., García-Jaén M. Gamification in physical education: evaluation of impact on motivation and academic performance within higher education // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17. № 12. Article 4465.
12. Grech E.M., Briguglio M., Said E. A field experiment on gamification of physical activity – effects on motivation and steps // International Journal of Human-Computer Studies. 2024. Vol. 184. Article 103205.
13. Li L., Hew K.F., Du J. Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: a meta-analysis and systematic review // Educational Technology Research and Development. 2024. Vol. 72. № 2. pp. 765-796.
14. Sañudo B., Sanchez-Trigo H., Domínguez R., Flores-Aguilar G., Sánchez-Oliver A., Moral J.E., Oviedo-Caro M.A. A randomized controlled mHealth trial that evaluates social comparison-oriented gamification to improve physical activity, sleep quantity, and quality of life in young adults // Psychology of Sport and Exercise. 2024. Vol. 72. Article 102590.
15. Zhang Y., Tian M., Yang J., Xi Y., Li Z., Wang L. The effects of procrastination on physical activity among Chinese university students: the chain-mediated effects of time management disposition and exercise motivation // Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. Article 1433880.

Innovative methods of motivating students to engage in physical education

Oleg N. Shestakov
Senior Lecturer of the Department of Physical Education
Donetsk National University of Economics and Trade named after Mikhail Tugan-Baranovsky
Donetsk, Russia
ugolek1967@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.08.2026
Accepted 23.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 378.037.1
DOI 10.25726/t4277-3667-4959-p
EDN GSIAJV
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This article examines innovative methods of motivating students to engage in physical education in higher education. The relevance of this research lies in the need to develop students' conscious desire for regular physical activity that continues beyond compulsory classes. The objective of this study is to theoretically substantiate and systematize innovative methods of motivating students to engage in physical education, taking into account the mechanisms by which they influence students' motivation. The study draws on domestic and international scientific publications on student motivation, the organization of physical education, the use of fitness technologies, gamification, digital monitoring, and socially oriented models of physical activity. The study explores the specifics of developing students' motivation for physical education and identifies the main reasons for their declining engagement. Motivation methods are systematized, and the associated motivational

mechanisms are characterized. It is clarified that the effectiveness of an innovative method is determined by its alignment with the student's initial motivational profile. A model for developing students' motivation for physical education is proposed, combining motivational profile assessment, identification of the primary motivational deficit, selection of a teaching method, positive physical activity experiences, and reinforcement of regular physical behavior. A classification of methods based on their impact on motivation is provided. The study concludes that it is necessary to shift from uniform student incentives to a differentiated selection of methods focused on the specific causes of students' insufficient engagement in physical activity.

Keywords

physical education, students, motivation, physical activity, gamification, fitness technologies, digital monitoring, personalization.

References

1. Aleksandrova L.I., Lubnina M.Yu., Utesheva T.V., Masloboeva N.A., Stanchenko L.I. Assessing the level of motivation of students of the special educational department of Siberian Federal University to participate in physical education // Lesgaft University Scientific Notes. 2023. № 5. pp. 24-29.
2. Eliseeva T.A., Fomina E.V. Fitness technologies as a means of motivating students of non-sports faculties to participate in physical education at a university // Lesgaft University Scientific Notes. 2024. № 5. pp. 40-43.
3. Zuikova E.G., Bushma T.V., Bondarchuk I.L., Lipovka A.Yu., Volkova L.M., Pakhomov Yu.M. Motivating students to study at a university and participate in physical education // Lesgaft University Scientific Notes. 2024. № 2. pp. 62-65.
4. Ivanov V.D., Salkova N.A. Fitness programs in the system of physical education classes at a university // Physical Education. Sport. Tourism. Physical Recreation. 2019. Vol. 4. № 2. pp. 49-59.
5. Kostromina O.V., Avdeeva D.A. Ways to motivate higher education students to participate in physical education // Science and Practice in Education: Electronic Scientific Journal. 2023. Vol. 4. № 2. pp. 88-93.
6. Pruzhinin K.N., Pruzhinina M.V., Kolesov V.I. Fitness technologies for the formation of physical education and professional physical fitness of female students of higher educational institutions // Lesgaft University Scientific Notes. 2025. № 6. pp. 92-99.
7. Starodubtsev M.P., Sapsayeva T.V. Organizational aspects of students' motivation to engage in physical education and sports // Man and Education. 2022. № 2 (71). pp. 71-77.
8. Stroshkova N.T., Stroshkov V.P., Nitshaeva Yu.V., Milashuk V.A. Ways to increase the level of motivation of university students to engage in physical education and sports // Lesgaft University Scientific Notes. 2025. № 8. pp. 65-71.
9. Ahmed M.D., Al Salim Z.A. Provision of quality physical education to enhance the motive of physical activity and its underlying behavior among university students // Heliyon. 2024. Vol. 10. № 3. Article e25152.
10. Choi S.M., Wang F.J., Sum R.K.W., Ching B.H.H., Leung E.F.L., Ho R.W.K. The motivational impact of sport education model on daily physical activity levels among university students: a mediation analysis // Scientific Reports. 2024. Vol. 14. Article 27964.
11. Ferriz-Valero A., Osterlie O., García Martínez S., García-Jaén M. Gamification in physical education: evaluation of impact on motivation and academic performance within higher education // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17. № 12. Article 4465.
12. Grech E.M., Briguglio M., Said E. A field experiment on gamification of physical activity – effects on motivation and steps // International Journal of Human-Computer Studies. 2024. Vol. 184. Article 103205.
13. Li L., Hew K.F., Du J. Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: a meta-analysis and systematic review // Educational Technology Research and Development. 2024. Vol. 72. № 2. pp. 765-796.

14. Sañudo B., Sanchez-Trigo H., Domínguez R., Flores-Aguilar G., Sánchez-Oliver A., Moral J.E., Oviedo-Caro M.A. A randomized controlled mHealth trial that evaluates social comparison-oriented gamification to improve physical activity, sleep quantity, and quality of life in young adults // Psychology of Sport and Exercise. 2024. Vol. 72. Article 102590.

15. Zhang Y., Tian M., Yang J., Xi Y., Li Z., Wang L. The effects of procrastination on physical activity among Chinese university students: the chain-mediated effects of time management disposition and exercise motivation // Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. Article 1433880.

Роль образовательных организаций в формировании гражданской ответственности и патриотического сознания обучающихся

Наталья Васильевна Дьяченко
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии
Академия Государственной противопожарной службы МЧС России
Москва, Россия
dyachenkonv@inbox.ru
ORCID 0000-0001-6917-9238

Марина Геннадьевна Сергеева
Кандидат социологических наук, заместитель директора
Институт международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета
Москва, Россия
Mgsergeeva@list.ru
ORCID 0009-0002-4189-5851

Лидия Ахмедовна Апалькина
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического образования, психологии и дефектологии
Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт
Невинномысск, Россия
Apalkinalida@mail.ru
ORCID 0009-0005-6314-3687

Александр Николаевич Котляревич
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии
Академия Государственной противопожарной службы МЧС России
Москва, Россия
shurhen@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.08.2026
Принята 25.08.2026
Опубликована 31.08.2026

УДК 37.017.4
DOI 10.25726/i2637-2004-7944-d
EDN ESRDZM
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Федеральное регулирование закрепило за образовательными организациями обязанность вести воспитательную работу по программам, входящим в основную образовательную программу, однако содержание гражданской ответственности и патриотического сознания задано в этих актах ценностными формулировками без описания наблюдаемого действия; отсюда исследовательский вопрос о том, какое место отведено самой организации в федеральной нормативной конструкции воспитания и чем это место объясняет расхождение между заявляемой и деятельной сторонами гражданских и

патриотических установок обучающихся. Проанализированы девять федеральных актов и программных документов, действовавших на 31 августа 2026 года, – закон об образовании, Стратегия развития воспитания, Основы государственной политики по сохранению традиционных ценностей, три государственных образовательных стандарта общего образования и три федеральные образовательные программы; единицей анализа принято отдельное нормативное положение, прямо называющее компонент гражданской ответственности или патриотического сознания, каждое положение отнесено к уровню регулирования, к модальности предписания и к адресату обязанности, а итоги кодирования сопоставлены с показателями пятнадцати рецензируемых публикаций. Ценностно-целевые и организационные предписания присутствуют на всех трёх уровнях корпуса, тогда как проверяемое описание результата отсутствует: стандарт формулирует итог воспитания как готовность руководствоваться ценностными ориентациями, а не как совершаемое обучающимся действие; начальное общее образование получает одно слитное направление, основное – два раздельных; статья 12.1 закона относит к ведению организации разработку программы и календарного плана, оставляя ценностное наполнение федеральным, а участие советов обучающихся определяя правом. Организация занимает в этой конструкции позицию исполнителя и связующего звена между федеральным содержанием и местным сообществом, что объясняет устойчивость разрыва между декларируемым отношением и практическим участием, зафиксированного в опросных исследованиях школьников и студентов.

Ключевые слова

гражданская ответственность, патриотическое сознание, образовательная организация, рабочая программа воспитания, федеральный государственный образовательный стандарт, личностные результаты, контент-анализ нормативных документов.

Введение

Российское законодательство об образовании раскрывает воспитание содержательно. Пункт 2 статьи 2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» относит к воспитанию формирование у обучающихся чувства патриотизма и гражданственности, уважения к закону и правопорядку, к культурному наследию и традициям многонационального народа страны. Статья 12.1 того же закона переводит это определение в организационную плоскость, требуя вести воспитание при освоении основных образовательных программ на основе рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы, включаемых в образовательную программу. Обе нормы адресованы образовательной организации, но описывают её участие по-разному. Первая называет качества личности, вторая – документы, которые организация разрабатывает и утверждает. Между этими двумя описаниями и находится вопрос о фактической роли организации.

Исследовательская литература последних лет фиксирует устойчивое расхождение внутри самих воспитательных результатов. Опрос 627 школьников из нескольких регионов (Гогиберидзе, 2023) показал высокий уровень заявляемого патриотизма при ослаблении его деятельной стороны. Обследование студентов одного федерального университета дало сходную картину. Доля обучающихся с высоким уровнем патриотических чувств составила там 71,9%; высокая включённость в соответствующую практическую работу отмечена лишь у 7,3% опрошенных, средняя – у 52,3%, низкая – у 40,4% (Филиппов, 2025). Исследование 670 студентов из шести городов (Муращенкова, 2023) зафиксировало невысокую субъективную значимость патриотической самоидентичности и разнородность типов отношения к патриотизму. Диагностика гражданской идентичности 640 подростков (Беловол, 2022) выявила неодновременность становления её отдельных компонентов. Совпадение результатов, полученных на разных выборках и разными методиками, указывает на закономерность, которая не сводится к качеству отдельной методики или к особенностям региона.

Объяснения такому расхождению обычно ищут в содержании воспитательной работы – в подборе форм, в подготовке педагога, в конкуренции школьной среды с цифровой (Чухин, 2025). Нормативные документы привлекаются при этом в качестве основания для постановки задачи;

самостоятельным материалом они становятся редко. Между тем эти документы распределяют между уровнями управления три разные функции: установление ценностного содержания, перевод его в деятельность и определение достигнутого результата. Если распределение неравномерно, разрыв между заявляемым отношением и практическим участием оказывается не следствием исполнительской слабости отдельных организаций, а свойством самой конструкции.

Отдельные стороны этой конструкции изучены неравномерно. Работы о содержании гражданского и патриотического воспитания берут нормативные формулировки как исходную посылку, а работы о его результатах строятся на собственных измерениях и с нормой прямо не соотносятся. Промежуточное звено – способ, которым норма распределяет функции между уровнями управления, – описано реже всего, хотя от него зависит связь цели с результатом.

Такая постановка требует обращения к федеральному слою регулирования. Локальные акты организации производны от него: рабочая программа воспитания при реализации аккредитованных программ общего образования строится на федеральной рабочей программе, а региональные документы конкретизируют то же содержание применительно к территории. Федеральный корпус тем самым задаёт общие для всех организаций пределы самостоятельности, и без его разбора нельзя отличить дефект исполнения от свойства нормы.

Отдельная сложность связана с терминами. В педагогике и психологии гражданская позиция описывается через когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностный компоненты (Плотникова, 2019), гражданская идентичность подростка разводится на индивидуальный и социальный уровни становления (Тищенко, 2023), патриотическое отношение реконструируется как элемент ценностно-смысловой сферы личности (Макарчук, 2024). Нормативные тексты пользуются другим рядом обозначений и почти не совпадают с исследовательским словарём буквально. Прямое перенесение категорий из одного ряда в другой создаёт видимость соответствия там, где сопоставляются разные объекты, поэтому соотнесение двух словарей входит в задачу анализа.

Задача работы состоит в следующем. Требуется установить, какими нормативными средствами федеральный корпус закрепляет за образовательной организацией участие в формировании гражданской ответственности и патриотического сознания обучающихся; определить, какие функции при этом остаются за другими уровнями регулирования; проверить, согласуется ли полученная конструкция с опубликованными эмпирическими показателями. Материалом служат сами акты; мнения об их применении в корпус не входят. Выводы относятся поэтому к нормативной модели и к её объяснительной силе и не распространяются на работу отдельных организаций.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования послужили девять федеральных актов и программных документов, регулирующих воспитательную деятельность образовательных организаций и действовавших на дату сверки 31 августа 2026 года. В корпус вошли Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (пункт 2 статьи 2, часть 9.1 статьи 12, статья 12.1); Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р, которым утверждена Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года; Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 в редакции от 04.03.2026, утвердивший Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей; Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 в редакции от 18.06.2025 с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования; Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 в редакции от 18.06.2025 с федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования; Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 в редакции от 27.12.2023 с федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования; Приказы Минпросвещения России от 18.05.2023 № 372 в редакции от 08.10.2025, № 370 в редакции от 10.11.2025 и № 371 в редакции от 10.11.2025, которыми утверждены федеральные образовательные программы начального, основного и среднего общего образования вместе с входящей в них федеральной рабочей программой воспитания.

Границы корпуса заданы тремя признаками. По уровню принятия акта включены только федеральные документы, задающие единую для всех организаций рамку. По предмету включены документы, которые прямо регулируют цели, содержание или организацию воспитания; акты о лицензировании, аккредитации и финансировании оставлены вне рассмотрения. По уровню образования анализируется общее образование, для которого федеральная рабочая программа воспитания обязательна при реализации аккредитованных программ; рамочные акты корпуса при этом распространяются и на другие уровни, что позволяет привлекать материал о профессиональном и высшем образовании как сравнительный.

Материал о среднем профессиональном и высшем образовании привлекается только как сравнительный. Требование вести воспитание на основе федеральной рабочей программы установлено частью 2 статьи 12.1 для аккредитованных программ общего образования, поэтому уровни, на которых такого требования нет, дают естественную точку сопоставления. Публикации об этих уровнях используются для проверки одного различения: связано ли наблюдаемое расхождение с составом федерального перечня направлений или с иным свойством нормативной конструкции.

Тексты сверялись по действующим редакциям, размещённым в официальных справочно-правовых источниках. Для каждого положения фиксировались вид акта, дата, номер, редакция и номер структурной единицы, а также дата сверки. Положение, изменённое после первоначальной публикации акта, учитывалось в редакции, действующей на дату сверки; расхождения между первоначальной и действующей редакциями отмечались отдельно и в подсчёт не включались.

Единицей анализа принято отдельное нормативное положение – пункт, подпункт или часть статьи, – в котором прямо назван компонент гражданской ответственности или патриотического сознания. Признаком включения служило наличие в тексте положения одного из обозначений соответствующего предметного поля: гражданственность, гражданская позиция, гражданская идентичность, права и обязанности гражданина, патриотизм, чувство патриотизма, отношение к Родине, к государственной символике, к истории и культуре народов России. Положение, называющее эти компоненты только в перечислении однородных ценностей без самостоятельного предписания, включалось в корпус, но помечалось как контекстное и при подсчёте распределения не учитывалось как самостоятельное требование.

Каждая отобранная единица кодировалась по трём независимым признакам. Первый признак – уровень регулирования. К рамочно-целевому отнесены положения закона, стратегии и указа, устанавливающие ценностное содержание и адресованные системе образования в целом. К стандартно-результативному отнесены положения образовательных стандартов, описывающие требуемый итог освоения программы. К программно-организационному отнесены положения, задающие состав документов, порядок их разработки и утверждения, а также перечень направлений воспитательной работы.

Второй признак – модальность предписания. Ценностно-целевая модальность фиксировалась там, где норма называет ценность, качество или отношение, подлежащее формированию, не описывая ни действия, ни его исполнителя. Деятельностно-организационная модальность фиксировалась там, где норма называет действие, документ, срок или участника процедуры. Результативно-диагностическая модальность фиксировалась там, где норма описывает проверяемое состояние обучающегося и допускает соотнесение с наблюдаемым признаком. Разграничение второй и третьей модальностей проводилось по формальному критерию. Если предписание допускает вопрос «кто и что делает», оно относилось ко второй группе; если допускает вопрос «по какому признаку устанавливается достижение» – к третьей.

Третий признак – адресат обязанности: государство и система образования в целом, образовательная организация, педагогический работник или обучающийся. Адресат определялся по субъекту, названному в самом положении, а при его отсутствии – по субъекту, названному в статье или разделе, куда положение входит. Двойное отнесение допускалось: положение, обязывающее организацию и одновременно описывающее результат для обучающегося, фиксировалось по обоим признакам с указанием ведущей функции.

Спорные единицы разбирались по отдельной процедуре. К спорным отнесены положения, допускающие два прочтения по модальности, – прежде всего формулировки стандартов, помещённые в раздел о требованиях к результатам, но не называющие внешнего признака достижения. Такие единицы кодировались дважды: сначала по разделу, в который они входят, затем по собственной языковой форме. Расхождение двух отнесений сохранялось в рабочей таблице, рассматривалось как самостоятельный результат и не устранялось в пользу одного из вариантов.

Процедура допускает воспроизведение. Перечень актов, номера структурных единиц и дата сверки заданы явно, признаки кодирования сформулированы через языковую форму положения, поэтому другой исследователь, обратившись к тем же редакциям, получит то же распределение единиц по трём признакам. Расхождения возможны на спорных единицах, состав которых описан выше и заранее ограничен формулировками стандартов.

Применены контент-анализ нормативных документов с описанными единицей и правилами кодирования, сравнительный анализ по уровням общего образования и понятийно-категориальный анализ, посредством которого нормативный словарь соотнесён с исследовательским. Итоги кодирования сопоставлены с показателями пятнадцати рецензируемых публикаций, отобранных по релевантности предмету и наличию проверенного цифрового идентификатора. Сопоставление служит содержательной проверкой: если нормативная конструкция описана верно, независимо полученные эмпирические результаты должны согласовываться с ней без дополнительных допущений. Обратное направление вывода не используется, и опросные данные не привлекаются для оценки качества самих норм.

Результаты и обсуждение

Первое, что показывает сплошной просмотр корпуса, – расхождение между исследовательским и нормативным словарями. Сочетания «гражданская ответственность» и «патриотическое сознание» принадлежат языку научной литературы; федеральные тексты закрепляют соответствующее содержание другими средствами. Пункт 2 статьи 2 Федерального закона № 273-ФЗ называет среди результатов воспитания чувство патриотизма и гражданственности, уважение к закону и правопорядку, к культурному наследию и традициям народов России. Стандарт основного общего образования, утверждённый Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287, раскрывает гражданское воспитание через готовность выполнять обязанности гражданина и пользоваться его правами, через уважение прав и законных интересов других людей и через участие в жизни семьи, организации, местного сообщества, края и страны (подпункт 42.1.1). Патриотическое воспитание раскрыто в том же стандарте через осознание российской гражданской идентичности, интерес к языку, истории и культуре страны, ценностное отношение к её достижениям и уважение к государственной символике и наследию (подпункт 42.1.2).

Соотнесение двух словарей даёт результат содержательного порядка. Ответственность в нормативном тексте выражена через связку обязанностей и прав, то есть приписывается гражданину как носителю правового статуса и потому поддаётся проверке через действие. Сознание выражено через осознание идентичности и ценностное отношение, то есть через внутреннее состояние, для которого нормативный текст внешнего признака не называет. Исследовательская традиция удерживает обе стороны в одном понятии. Гражданская позиция определяется в ней как система ценностных установок личности, проявляющаяся в социально значимой деятельности (Плотникова, 2019), а патриотическое отношение описывается как компонент ценностно-смысловой сферы, направляющий поведение (Макарчук, 2024). Нормативный корпус эти стороны разводит, закрепляя правовую составляющую за одним направлением, а ценностно-смысловую – за другим.

Разведение имеет практическое следствие для планирования воспитательной работы. Направление, сформулированное через права и обязанности, поддаётся операциональному описанию: участие в жизни класса, организации и местного сообщества наблюдаемо и учитываемо. Направление, сформулированное через осознание и ценностное отношение, операциональному описанию в

нормативной форме не поддаётся. Организация, разрабатывающая рабочую программу воспитания, получает поэтому два разных по проверяемости предмета, объединённых в одном разделе программы.

Второй результат касается того, как корпус меняет структуру предмета от уровня к уровню. Стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286, задаёт единое направление гражданско-патриотического воспитания и описывает его как становление ценностного отношения к Родине, осознание этнокультурной и российской гражданской идентичности, сопричастность прошлому, настоящему и будущему страны и родного края, а также первоначальные представления о человеке как члене общества, о правах и ответственности, достоинстве человека и правилах межличностных отношений (подпункт 41.1.1). Стандарт основного общего образования разделяет то же предметное поле на два самостоятельных направления. Федеральная рабочая программа воспитания, входящая в федеральные образовательные программы, закрепляет раздельное существование гражданского и патриотического направлений в перечне из восьми направлений воспитательной работы наряду с духовно-нравственным, эстетическим, физическим, трудовым, экологическим и направлением, связанным с ценностью научного познания.

Целевые ориентиры результатов воспитания, помещённые в целевой раздел федеральной рабочей программы, повторяют ту же языковую форму, что и личностные результаты стандарта. Обучающийся описан в них через отношение, осознание и готовность; совершаемое действие в формулировке отсутствует. Программный документ, ближайший к повседневной работе организации, не добавляет к стандарту проверяемого признака и воспроизводит его формулировку на другом уровне.

Разделение слитного направления на два не сводится к техническому уточнению. На начальном уровне ответственность названа в общем ряду первоначальных представлений, рядом с достоинством человека и правилами отношений между людьми, то есть как элемент нравственного знания. На основном уровне она получает правовую форму, поскольку готовность выполнять обязанности и пользоваться правами предполагает субъекта, способного соотнести своё действие с нормой. Психологические исследования дают этому переходу независимое основание. Обследование 729 человек в возрасте от 14 до 24 лет (Емельянова, 2021) показало, что уровень сформированности гражданской позиции связан со статусом эго-идентичности и повышается по мере взросления. Диагностика гражданской идентичности подростков зафиксировала неравномерность становления её компонентов, при которой ценностное отношение к себе опережает признание ценности другого (Беловол, 2022).

Нормативная модель, следовательно, воспроизводит реальную возрастную логику, однако нигде не называет сам переход. Между подпунктом 41.1.1 одного стандарта и подпунктами 42.1.1 и 42.1.2 другого нет положения, которое описывало бы преемственность. Организация, работающая на двух уровнях сразу, обеспечивает этот переход собственными средствами, не имея нормативного описания того, что именно должно измениться в содержании работы при переходе обучающегося из начальной школы в основную.

Восемь направлений федеральной рабочей программы воспитания и структура личностных результатов стандарта соотнесены не полностью. Стандарт основного общего образования перечисляет направления воспитательной деятельности внутри одного пункта о личностных результатах, программа воспитания – в самостоятельном перечне целевого раздела. Совпадение наименований гражданского и патриотического направлений в обоих документах обеспечивает согласованность содержания, однако переход от направления к результату нигде не описан как процедура. Организация получает два параллельных перечня, связь между которыми устанавливает сама.

Третий результат относится к модальности предписаний и составляет ядро анализа. Ценностно-целевые формулировки распределены по всему корпусу и сосредоточены в рамочно-целевом слое. Пункт 2 статьи 2 закона, Стратегия развития воспитания, утверждённая распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р, и Основы государственной политики, утверждённые Указом Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809, называют ценности, качества и отношения, подлежащие формированию. Деятельностно-организационные предписания сосредоточены в статье 12.1 закона и в федеральных образовательных программах, где названы документы, порядок

их разработки, состав направлений и календарный план. Результативно-диагностический слой в корпусе выражен слабее всех.

Основание для такого вывода даёт формулировка самого стандарта. Пункт 42.1 Приказа № 287 вводит личностные результаты как отражение готовности обучающихся руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций и расширения опыта деятельности на её основе в ходе реализации основных направлений воспитательной деятельности. Предикат «отражать готовность» описывает диспозицию; совершённого действия он не называет. У диспозиции нет внешнего признака, названного в тексте нормы. Положение остаётся целевым по функции, даже находясь в разделе о требованиях к результатам. На этих единицах двойное кодирование, описанное в разделе о методах, и даёт расхождение: по месту в структуре акта они относятся к результативному слою, по языковой форме – к целевому.

Статья 12.1 закона, задающая организационную сторону, требований к установлению достижения результата не содержит вовсе. Её части описывают состав документов, порядок их разработки, круг участников разработки и право организации проводить дополнительные мероприятия.

Таблица 1. Соотнесение уровня федерального регулирования, преобладающей модальности предписания и адресата обязанности

Уровень регулирования	Документы корпуса	Преобладающая модальность	Адресат обязанности
Рамочно-целевой	Федеральный закон № 273-ФЗ (пункт 2 статьи 2); распоряжение Правительства РФ № 996-р; Указ Президента РФ № 809	Ценностно-целевая	Государство и система образования в целом
Стандартно-результативный	Приказы Минпросвещения России № 286 и № 287; приказ Минобрнауки России № 413	Целевая в форме описания готовности	Обучающийся как носитель личностного результата
Программно-организационный	Федеральный закон № 273-ФЗ (статья 12.1); приказы Минпросвещения России № 372, № 370, № 371	Деятельностно-организационная	Образовательная организация

Источник: кодирование нормативного корпуса, перечисленного в разделе о материалах и методах.

Распределение, приведённое в таблице 1, показывает разрыв между вторым и третьим столбцами. Уровень, на котором названы ценности, и уровень, на котором организуется деятельность, обеспечены нормами полностью. Уровень, на котором устанавливается достижение, обеспечен формулировкой, сохраняющей целевую модальность. Организация получает обязанность действовать и не получает нормативно закреплённого признака, по которому её действие соотносится с результатом. Установление результата тем самым переносится на локальный уровень без федерального критерия и остаётся предметом собственного решения организации.

Отсутствие нормативного признака достижения не означает отсутствия пригодных инструментов. Диагностика гражданской идентичности 640 подростков выполнена авторским опросником, измеряющим профиль этого качества (Беловол, 2022). Патриотические установки подростков измерялись подростковой версией опросника конструктивного патриотизма на выборке из 427 человек (Микляева, 2025). Университетское обследование опиралось на адаптированную методику оценки эффективности патриотического воспитания, изначально разработанную для школьников (Филиппов, 2025). Инструменты существуют и применяются, оставаясь исследовательскими: ни один из них не введён нормой в состав требований к организации и не связан с её обязанностями.

Рамочно-целевой слой требует отдельного замечания о времени действия. Стратегия развития воспитания, утверждённая распоряжением № 996-р, была рассчитана на период до 2025 года; программно-организационный слой, который образуют статья 12.1 закона и федеральные образовательные программы в редакциях 2025 года, продолжает действовать без изменения состава направлений. Ценностное содержание при этом закреплено и другими актами, прежде всего пунктом 2 статьи 2 закона и Указом № 809, поэтому пробела в целеполагании не возникает. Возникает иное: программный слой оказывается устойчивее рамочного, и организация ориентируется прежде всего на перечень направлений и лишь во вторую очередь на стратегический документ.

Уровень среднего общего образования обеспечен стандартом иного поколения. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 действует в редакции от 27.12.2023; стандарты начального и основного общего образования утверждены в 2021 году и обновлены в 2025 году. Различие в датах означает разную степень согласования формулировок с федеральной рабочей программой воспитания, введённой в 2023 году. Организация, реализующая программы всех трёх уровней, соотносит с одним программным документом требования, принятые в разные периоды.

Четвёртый результат касается адресата обязанности и объёма самостоятельности. Часть 1 статьи 12.1 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ относит разработку и утверждение рабочей программы воспитания и календарного плана к ведению самой организации, оговаривая исключения, устанавливаемые тем же законом. Часть 2 такое исключение и вводит, требуя при реализации имеющих государственную аккредитацию программ начального, основного и среднего общего образования вести воспитание на основе федеральной рабочей программы воспитания и федерального календарного плана воспитательной работы. Она же отсылает к примерным образовательным программам, указанным в части 9.1 статьи 12 закона, с учётом которых разрабатываются рабочие программы воспитания в остальных случаях. Часть 4 разрешает организации проводить наряду с мероприятиями федерального календарного плана иные мероприятия согласно федеральной рабочей программе воспитания.

Соотношение частей 1 и 2 статьи 12.1 разводит два режима разработки. Для аккредитованных программ общего образования содержание задано федеральной рабочей программой воспитания и федеральным календарным планом. Для остальных случаев рабочая программа разрабатывается с учётом примерных рабочих программ воспитания и примерных календарных планов, включённых в примерные образовательные программы по части 9.1 статьи 12 закона. Различие между сочетаниями «на основе» и «с учётом» существенно юридически: первое задаёт обязательное содержание, второе оставляет разработчику выбор объёма заимствования. Организация общего образования работает в первом режиме, организация, реализующая иные программы, – во втором, и объём её самостоятельности заметно шире.

Самостоятельность организации сохранена, но перенесена с целеполагания на дополнение уже заданного состава. Различие между частями 1 и 2 статьи 12.1 показывает это прямо: общая норма отдаёт разработку организации, специальная норма для аккредитованных программ общего образования возвращает содержание на федеральный уровень. Организация принимает документ, но не определяет его смысловое ядро.

Часть 4 статьи 12.1 ограничивает и само дополнение. Организация вправе проводить иные мероприятия наряду с включёнными в федеральный календарный план, но согласно федеральной рабочей программе воспитания. Дополнительное мероприятие соотносится тем самым с тем же перечнем направлений, и содержательно новое направление на уровне организации возникнуть не может. Автономия здесь касается формы и состава дел при неизменной ценностной рамке.

Отдельного разбора заслуживает часть 3 статьи 12.1 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Она наделяет советы обучающихся, советы родителей и представительные органы обучающихся правом участвовать в разработке рабочих программ воспитания и календарных планов. Формулировка «имеют право принимать участие» задаёт возможность, а не обязательную процедуру. Организация не обязана обеспечить такое участие, и его отсутствие не влечёт признания программы недействительной. Обучающийся при этом присутствует в корпусе прежде всего как адресат результата, поскольку

готовность руководствоваться ценностными ориентациями стандарт приписывает ему. Из четырёх адресатов обязанности обучающийся оказывается единственным, кто назван носителем результата и не назван обязательным участником его проектирования.

Педагогический работник в отобранных единицах корпуса как самостоятельный адресат не выделен. Положения о гражданском и патриотическом воспитании обращены либо к организации, либо к обучающемуся; педагог присутствует в них через организацию, которая ведёт воспитательную работу. Это распределение объясняет, почему методическая литература о подготовке педагога к воспитательной работе развивается независимо от нормативного текста: норма не задаёт для него ни отдельной обязанности, ни отдельного результата.

Сопоставление полученной конструкции с опубликованными данными показывает, что она объясняет наблюдаемое расхождение без дополнительных допущений. Если цель задана федерально, результат описан как внутренняя готовность, а участие обучающегося в проектировании остаётся правом, то воспитательная работа воспроизводит прежде всего то, что поддаётся исполнению и учёту, – проведение мероприятий и оформление документов. Отношение при этом формируется, а деятельная сторона остаётся вне обеспечения: статья 12.1 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ признака такого действия не устанавливает. Такое соотношение и фиксируют независимые исследования: у школьников заявляемый патриотизм оказывается высоким при слабой деятельной составляющей (Гогиберидзе, 2023), а у студентов расхождение выражается прямо в числах – 71,9% с высоким уровнем патриотических чувств против 7,3% с высокой практической включённостью (Филиппов, 2025).

Данные о студенческой молодёжи добавляют к объяснению существенную деталь. Качественный анализ ответов 670 студентов (Муращенкова, 2023) показал не безразличие, а разнородность: выделено пять типов отношения к патриотизму при невысокой субъективной значимости патриотической самоидентичности. Реконструкция личностных конструктов студентов дала ещё более определённый результат, поскольку в этих конструктах патриотическое отношение связывается с ригидностью и получает отрицательную коннотацию (Макарчук, 2024). Ценностная норма, транслируемая без опоры на собственное действие обучающегося, не переходит в позицию автоматически и способна получить в его смысловой системе противоположный знак. Отсюда прямое ограничение для трактовки нормативной модели. Закрепление ценности на федеральном уровне обеспечивает единство содержания и не обеспечивает его принятия.

Сравнение с другими уровнями образования отделяет объяснение через жёсткость регламентации от объяснения через отсутствие критерия. Федеральная рабочая программа воспитания обязательна при реализации аккредитованных программ общего образования; на уровне высшего образования такой обязательности нет, а состав воспитательной работы определяется самой организацией шире. Расхождение между отношением и участием тем не менее фиксируется и там, причём в тех же пропорциях (Филиппов, 2025). Если бы источником разрыва была жёсткость федерального перечня направлений, показатели различались бы по уровням. Они близки, и из двух объяснений с данными согласуется только объяснение через отсутствие проверяемого признака результата.

Обратная сторона той же зависимости обнаруживается там, где деятельная сторона обеспечена организационно. Исследование конструктивного патриотизма подростков (Микляева, 2025) установило, что устойчивым предиктором выступают показатели гражданской идентичности, действующие независимо от траектории взросления. Опрос 715 участников добровольческой работы в Кемеровской области – Кузбассе (Нятина, 2024) показал, что участие студентов зависит от организационных условий, а его динамика и интенсивность определяются средой взаимодействия. Около трети опрошенных назвали причиной участия включённость добровольческой работы в образовательный процесс. Организационная рамка работает как условие перехода отношения в действие, и это тот ресурс, которым образовательная организация располагает в полной мере.

Пятый результат отвечает на исходный вопрос содержательно. Роль организации в действующей нормативной модели не сводится к исполнению: она состоит в связывании федерально заданного содержания с обстоятельствами конкретного места. Школа описана в литературе как узел

отношений с окружающим сообществом, а мера её включённости во внешние связи предложена в качестве самостоятельного предмета оценки (Анчиков, 2025). Тот же механизм описан для проектных форм работы с молодёжью. Социокультурные проекты связаны с формированием патриотизма при условии учёта региональных и медийных особенностей аудитории (Розенберг, 2025), а музейно-образовательные форматы описаны как способ перевода ценностного содержания в деятельность обучающихся (Яковлева, 2025). Ни одна из этих форм не задана федеральным актом как обязательная; все они относятся к тому объёму дополнения, который часть 4 статьи 12.1 оставляет организации.

Отсюда следует уточнение к распространённому пониманию роли школы. Организация не выступает источником ценностного содержания: пункт 2 статьи 2 закона, Стратегия и Основы государственной политики закрепляют его выше. Не выступает она и держателем критерия результата, которого корпус не содержит. Она остаётся единственным звеном, где ценностное содержание встречается с конкретным составом обучающихся, с местным сообществом и с наличными формами совместной работы. Правовая культура подростка складывается под влиянием нескольких факторов сразу – государственной политики, семьи, информационной среды и работы образовательного учреждения (Харников, 2018), и организация оказывается тем звеном, где эти влияния соединяются в наблюдаемом поведении.

Отсутствию федерального критерия можно дать и противоположное объяснение. Личностный результат касается убеждений и отношений, и его персонифицированная проверка означала бы оценивание личности обучающегося, что расходится и с профессиональной этикой, и со смыслом самой нормы. Диспозиционная формулировка стандарта в таком прочтении служит защитой обучающегося, а не пробелом регулирования. Возражение существенно и принимается частично. Оно объясняет, почему норма не устанавливает индивидуальной проверки, и не объясняет, почему она не устанавливает обобщённого признака работы организации. Между оцениванием личности и полным отсутствием критерия располагается неперсонифицированное описание условий, куда входят доступность форм участия, состав действующих объединений и устойчивость совместной работы. Такой признак характеризует организацию, а не обучающегося, и ни в одном положении корпуса не встречается.

Понятие уклада образовательной организации, введённое содержательным разделом федеральной рабочей программы воспитания, описывает организацию как среду, а не как исполнителя перечня мероприятий. Оно ближе других нормативных понятий подходит к тому пониманию роли, которое даёт настоящий анализ, так как среда складывается из отношений и лишь отчасти закрепляется документами. Нормативного описания того, как уклад соотносится с личностным результатом стандарта, корпус не содержит, и связь между средой и итогом остаётся предметом профессионального суждения.

Полученная картина требует одной оговорки по существу, и она относится к конкурирующему контексту социализации. Цифровая среда меняет условия становления гражданской идентичности обучающихся, а социокультурные противоречия цифровой трансформации проявляются в школьном образовании как расхождение между наличными условиями социализации и гражданскими традициями общества (Чухин, 2025). Отсутствие федерального критерия результата в этих условиях означает, что организация соотносит свою работу не с нормативным признаком, а с влиянием среды, которое она не контролирует. Нормативная конструкция от этого не становится дефектной, поскольку она распределяет ответственность, оставляя за федеральным уровнем содержание, за организацией – деятельность. Незамкнутым остаётся контур обратной связи.

Различение уровней позволяет уточнить и сам исследовательский предмет. Гражданская идентичность подростка формируется на индивидуальном и социальном уровнях одновременно, причём общественные объединения участвуют в становлении мировоззрения наравне с образовательной организацией (Тищенко, 2023). Нормативный корпус учитывает эту множественность лишь частично. Детские и молодёжные объединения упомянуты в рамочно-целевом слое, но состав их взаимодействия со школой в статье 12.1 не описан, а участие представительных органов обучающихся отнесено к правам. Социальный уровень становления гражданской идентичности обеспечен нормой слабее индивидуального, хотя исследования отводят ему сопоставимую роль.

Из проделанного разбора следует практическое различение для разработчиков рабочих программ воспитания. Собственный проверяемый признак достижения организация может ввести только в той части программы, которую она разрабатывает и утверждает сама, и в составе дополнительных мероприятий, допускаемых частью 4 статьи 12.1. Пока такой признак формулируется как повторение федеральной цели, он воспроизводит ту же диспозиционную формулировку и не даёт организации сведений о результате.

Признак, привязанный к наблюдаемому участию, восстанавливает недостающее звено. Доля обучающихся, вовлечённых в самоуправление, устойчивость состава участников совместной работы, число инициатив, доведённых до реализации, поддаются учёту и соотносятся с тем направлением стандарта, которое сформулировано через права и обязанности. Такой признак не заменяет личностный результат, установленный стандартом, и не превращает воспитание в предмет отметки. Он даёт организации основание судить о собственной работе там, где федеральная норма основания не даёт.

Заключение

Федеральный нормативный корпус закрепляет за образовательной организацией строго определённую функцию. Она разрабатывает и утверждает рабочую программу воспитания и календарный план, ведёт воспитательную работу по федерально заданному составу направлений и вправе дополнять его собственными мероприятиями. Ценностное наполнение обоих компонентов, названных в теме, установлено выше – законом, стратегическим и президентским актами. Проверяемый признак достижения не установлен ни на одном уровне корпуса, и организация оказывается звеном, обеспеченным обязанностями и лишённым критерия, по которому эти обязанности соотносятся с итогом.

Такое устройство объясняет расхождение, которое независимо фиксируют исследования школьников и студентов. Работа, поддающаяся исполнению и учёту, воспроизводится устойчиво. Работа, требующая собственного действия обучающегося, остаётся необеспеченной: норма не называет ни признака этого действия, ни обязательной процедуры участия обучающихся в проектировании. Опросные показатели высокого отношения при низком участии оказываются поэтому не свидетельством исполнительской слабости отдельных организаций, а ожидаемым следствием описанного распределения функций.

Близость показателей на разных уровнях образования подкрепляет этот вывод. Там, где федеральный перечень направлений обязателен, и там, где организация определяет состав работы шире, соотношение между заявляемым отношением и практическим участием сохраняется. Источником разрыва оказывается не жёсткость перечня, а незамкнутость контура обратной связи.

Сравнение уровней общего образования добавляет к выводу возрастное измерение. На первом уровне оба компонента соединены в одном направлении, на втором разведены по правовому и ценностно-смысловому основаниям, и это разведение согласуется с данными о возрастном изменении гражданской позиции и о неодновременности становления компонентов гражданской идентичности. Нормативно оформленного перехода между двумя моделями корпус не содержит, поэтому задача обеспечения преемственности переходит к той же организации.

Разбор корпуса разделяет два разных требования к воспитательной работе. Требование единства ценностного содержания выполнено федеральным регулированием полностью и в дополнении на местах не нуждается. Требование проверяемости самой работы не выполнено ни на одном уровне, и восполнить его способна только организация, располагающая наблюдаемым материалом – составом участников, устойчивостью совместных дел, доступностью форм участия для разных групп обучающихся.

Собственный ресурс организации лежит в области, которую корпус оставляет открытой. Связь с местным сообществом, проектные и музейно-образовательные форматы, включение добровольческой работы в образовательный процесс относятся к дополнению федерального состава направлений и одновременно образуют ту среду, в которой отношение переходит в действие. Разработка организацией собственного признака достижения, привязанного к наблюдаемому участию обучающихся, замыкает

контур, оставленный федеральным регулированием открытым, и делает воспитательную работу предметом суждения, а не только исполнения.

Список литературы

1. Анчиков К.М. Потенциал школы в формировании у обучающихся чувства сопричастности с локальным сообществом // Социальная психология и общество. 2025. Т. 16. № 2. С. 10-22.
2. Беловол Е.В., Мелков С.В., Сахарова Т.Н. Специфика гражданской идентичности российского подростка (на примере участников Международного детского центра «Артек») // Интеграция образования. 2022. Т. 26. № 2. С. 363-385.
3. Гогиберидзе Г.М. Модернизация патриотического воспитания в современной школе на основе принципов позитивной психологии // Психология человека в образовании. 2023. Т. 5. № 3. С. 366-375.
4. Емельянова Е.А. Проявление гражданской позиции в контексте развития эго-идентичности в ранней и поздней юности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2021. Т. 11. № 3. С. 250-264.
5. Макарчук А.И., Мильчарек Т.П., Халитова К.Р., Френкель М.В., Цветкова О.А. Исследование когнитивной модели патриотического отношения в ценностно-смысловой сфере личности у студентов высших учебных заведений // Психолог. 2024. № 6. С. 54-66.
6. Микляева А.В. Социально-психологические предикторы конструктивного патриотизма у подростков с различными траекториями взросления // Интеграция образования. 2025. Т. 29. № 2. С. 355-367.
7. Муращенкова Н.В., Гриценко В.В., Калинина Н.В., Константинов В.В., Кулеш Е.В., Маленова А.Ю., Малышев И.В. Отношение к патриотизму и патриотическая самоидентичность российской студенческой молодежи в условиях поляризации российского общества // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14. № 4. С. 68-88.
8. Нятина Н.В., Головацкий Е.В., Григорик Н.Н. Добровольческая активность студенческой молодежи Кузбасса в условиях современного российского общества // Регионология. 2024. Т. 32. № 4. С. 749-767.
9. Плотникова Е.Ю. Понятие и сущность гражданской позиции в педагогике и психологии // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 6. С. 218-226.
10. Розенберг Н.В., Карпова М.К. Роль социокультурных проектов в формировании патриотизма современной молодежи // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2025. № 2. С. 17-35.
11. Тищенко Р.В. Теоретико-методологические аспекты формирования гражданской идентичности подростков // Society and Security Insights. 2023. Т. 6. № 2. С. 199-210.
12. Филиппов Т.Д., Данилов И.А. Патриотическое воспитание в университете: измерение уровня патриотизма студентов на основе социологического опроса // Социодинамика. 2025. № 2. С. 33-46.
13. Харников М.В. Формирование правовой культуры подростков: сущность и факторы влияния // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 177. С. 70-80.
14. Чухин С.Г., Максименко Л.А. Социокультурный контекст формирования гражданской идентичности обучающихся и влияние цифровизации // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2025. № 5. С. 7-18.
15. Яковлева Е.А., Березина Т.И., Федорова Е.Н., Лимберг Е.А. Воспитание патриотизма у студентов вуза в музейно-образовательной деятельности на примере проекта «Повторный свидетель» // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. № 2 (35). С. 26-39.

The role of educational organizations in the formation of civic responsibility and patriotic consciousness of students

Nataliya V. Dyachenko
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy
Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Moscow, Russia
dyachenkonv@inbox.ru
ORCID 0000-0001-6917-9238

Marina G. Sergeyeva
Candidate of Social Sciences, Deputy Director
Institute of International Law and Justice of Moscow State Linguistic University
Moscow, Russia
Mgsergeeva@list.ru
ORCID 0009-0002-4189-5851

Lidia A. Apalkina
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogical Education, Psychology and Defectology
Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute
Nevinnomyssk, Russia
Apalkinalida@mail.ru
ORCID 0009-0005-6314-3687

Alexander N. Kotlyarevich
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy
Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Moscow, Russia
shurhen@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.08.2026
Accepted 25.08.2026
Published 31.08.2026

UDC 37.017.4
DOI 10.25726/i2637-2004-7944-d
EDN ESRDZM
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

Russian federal regulation obliges every school to run upbringing work through programmes built into its main educational programme, yet the substance of civic responsibility and patriotic consciousness is worded in these instruments as values rather than as observable conduct; the study therefore asks what position the school itself occupies within the federal design of upbringing, and what that position explains about the recurring distance between professed and enacted civic and patriotic attitudes among learners. Nine federal instruments in force on 31 August 2026 were examined: the Education Act, the Strategy for the Development of Upbringing, the Framework of State Policy on Traditional Values, three state educational standards for general education

and three federal educational programmes. The coding unit was a single regulatory provision explicitly naming a component of civic responsibility or patriotic consciousness; every provision received a tier of regulation, a modality of prescription and an addressee of the duty, and the coding outcome was matched against evidence drawn from fifteen peer-reviewed studies. Value-setting and organisational prescriptions run through all three tiers, whereas a verifiable account of the outcome is missing: the standard states the result as readiness to be guided by value orientations instead of an act performed by the learner. Primary education receives one merged direction, basic education two separate ones. Article 12.1 assigns the school the drafting of the programme and the calendar plan while keeping the value content federal, and it frames participation by student councils as an entitlement. The school thus works as an executor and as a link between federal content and the surrounding community, which accounts for the persistence of the gap between stated attitude and actual involvement recorded in surveys of schoolchildren and university students.

Keywords

civic responsibility, patriotic consciousness, educational organization, upbringing programme, federal state educational standard, personal learning outcomes, content analysis of regulatory documents.

References

1. Anchikov K.M. The potential of the school in developing students' sense of belonging to the local community // Social Psychology and Society. 2025. Vol. 16. № 2. pp. 10-22.
2. Belovol E.V., Melkov S.V., Sakharova T.N. Specific features of the civic identity of the Russian adolescent (a case study of participants of the Artek International Children's Centre) // Integration of Education. 2022. Vol. 26. № 2. pp. 363-385.
3. Gogiberidze G.M. Modernisation of patriotic upbringing in the contemporary school on the principles of positive psychology // Psychology in Education. 2023. Vol. 5. № 3. pp. 366-375.
4. Emelyanova E.A. Manifestation of civic position in the context of ego-identity development in early and late adolescence // Saint Petersburg University Bulletin. Psychology. 2021. Vol. 11. № 3. pp. 250-264.
5. Makarchuk A.I., Milcharek T.P., Khalitova K.R., Frenkel M.V., Tsvetkova O.A. A study of the cognitive model of patriotic disposition in the value and meaning sphere of the personality of higher school students // Psychologist. 2024. № 6. pp. 54-66.
6. Miklyaeva A.V. Socio-psychological predictors of constructive patriotism in adolescents with different trajectories of growing up // Integration of Education. 2025. Vol. 29. № 2. pp. 355-367.
7. Murashchenkova N.V., Gritsenko V.V., Kalinina N.V., Konstantinov V.V., Kulesh E.V., Malenova A.Yu., Malyshev I.V. Attitude to patriotism and patriotic self-identity of Russian student youth under the polarisation of Russian society // Social Psychology and Society. 2023. Vol. 14. № 4. pp. 68-88.
8. Nyatina N.V., Golovatsky E.V., Grigorik N.N. Volunteer activity of student youth of Kuzbass in contemporary Russian society // Russian Journal of Regional Studies. 2024. Vol. 32. № 4. pp. 749-767.
9. Plotnikova E.Yu. The concept and essence of civic position in pedagogy and psychology // Pedagogical Review. 2019. № 6. pp. 218-226.
10. Rozenberg N.V., Karpova M.K. The role of sociocultural projects in shaping the patriotism of contemporary youth // University Proceedings. Volga Region. Social Sciences. 2025. № 2. pp. 17-35.
11. Tishchenko R.V. Theoretical and methodological aspects of the formation of the civic identity of adolescents // Society and Security Insights. 2023. Vol. 6. № 2. pp. 199-210.
12. Filippov T.D., Danilov I.A. Patriotic upbringing at the university: measuring the level of students' patriotism on the basis of a sociological survey // Sociodynamics. 2025. № 2. pp. 33-46.
13. Kharnikov M.V. Formation of teenagers' legal culture: essence and impact factors // Tambov University Review. Series: Humanities. 2018. Vol. 23. № 177. pp. 70-80.
14. Chukhin S.G., Maksimenko L.A. The sociocultural context of the formation of students' civic identity and the influence of digitalisation // Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2025. № 5. pp. 7-18.

15. Yakovleva E.A., Berezina T.I., Fedorova E.N., Limberg E.A. Fostering patriotism among university students in museum and educational work: the case of the «Repeated Witness» project // Humanities Researches of the Central Russia. 2025. № 2 (35). pp. 26-39.

Военно-патриотическое воспитание обучающихся вуза по основам военной подготовки средствами филателии

Петр Владимирович Станкевич
Доктор педагогических наук, профессор, декан факультета Комплексной безопасности и военно-патриотического воспитания
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
p_v_stan@mail.ru
ORCID 0000-0001-6506-7968

Сергей Борисович Пашкин
Доктор педагогических наук, профессор кафедры Психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
sergejjpashkin@mail.ru
ORCID 0000-0001-8791-3029

Галина Ивановна Вергелес
Доктор педагогических наук, профессор кафедры Начального образования и художественного развития ребенка
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
vergalin@mail.ru
ORCID 0000-0002-9609-0527

Вера Юрьевна Абрамова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Методики обучения безопасности и защиты Родины
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
vera.jurievna@mail.ru
ORCID 0000-0002-6656-5501

Юрий Владимирович Громов
Старший преподаватель кафедры Основы безопасности и защиты Родины
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
gromow9956@yandex.ru
ORCID 0009-0005-5004-089X

Поступила в редакцию 15.08.2026
Принята 18.09.2026
Опубликована 30.10.2026

УДК 37.013
DOI 10.25726/c4568-5368-1344-y
EDN GQJBWX
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена исследованию педагогических возможностей интеграции и применения филателистических материалов в учебно-воспитательном процессе по освоению дисциплины «Основы военной подготовки» как эффективного инструмента патриотического воспитания молодежи в высшей школе. Показано, как средства филателии использовались для формирования военно-патриотического воспитания у подрастающего поколения в курсе «Начальная военная подготовка» в советский период. В качестве наглядного примера приводится хроника проведения Всеармейских филателистических выставок с 1971 по 1990 годы, демонстрирующая масштабную воспитательную работу среди учащийся молодежи средствами продукции, подготовленной к данным выставкам (марки, открытки, конверты, картмаксимумы и т.д.), которая используется на занятиях на тему «Вооруженные Силы СССР» при изучении курса начальной военной подготовки. Дидактическое применение филателистических и полиграфических материалов на практических занятиях по военной подготовке, сопряженное с вовлечением обучающихся в исследовательскую деятельность, рассматривается как пример методической новации. Данная практика освоения дисциплины «Основы военной подготовки» способствует переходу от пассивного заучивания фактов к активной исследовательской работе, что формирует осмысленное восприятие военной истории через призму патриотических ценностей.

Ключевые слова

Военно-патриотическое воспитание, дисциплина «Основы военной подготовки», средства филателии, технологии использования филателии в образовательном процессе, патриотические ценности.

Введение

Дисциплина «Основы военной подготовки» (ОВП) была введена в российских вузах в соответствии с поручением президента и правительства Российской Федерации, реализованным Министерством науки и высшего образования совместно с Министерством обороны Российской Федерации. Её целевые установки направлены как на получение военных знаний, так и на воспитание личности, готовой к защите Родины, которые реализуются через систему частных дидактических задач, объединенных в две составные части:

– образовательная составляющая направлена на передачу конкретных знаний и формирование практических умений, необходимых для военной службы;

– воспитательная составляющая нацелена на воспитание мировоззрения и личных качеств, которые должны лежать в основе военной службы и защиты Родины.

Дисциплина «Основы военной подготовки», изучаемая в системе вузовского образования, входит в инвариантную часть основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). Изучение содержания дисциплины осуществляется с использованием различных форм организации образовательной деятельности: лекции, практические занятия и самостоятельная работа студентов, а ее трудоемкость составляет 108 часов.

В рамках освоения дисциплины предусмотрено формирование универсальной компетенции УК-8, которая предполагает готовность обучающегося обеспечивать безопасность жизнедеятельности как в условиях мирного, так и военного времени.

Современная вузовская дисциплина «Основы военной подготовки» по своему содержательному наполнению учитывает лучшие традиции советской школы, что позволяет констатировать его

преемственность с курсом «Начальная военная подготовка» (НВП) периода СССР (Катуков, 1988; Основы военной подготовки, 2026).

В рассматриваемый период педагоги начальной военной подготовки имели в своем распоряжении обширную базу учебно-методических материалов, раскрывающих сущность и значимость военно-патриотического воспитания подрастающего поколения в контексте выполнения долга по защите Отчества.

Учитывая основные задачи дисциплины НВП, А.М. Катуков и Е.Н. Цветаев в учебном пособии «Военно-патриотическое воспитание учащихся на занятиях по начальной военной подготовке» дают такое определение военно-патриотического воспитания: «Организованный и непрерывный процесс педагогического воздействия на сознание, чувства, волю, психику и физическое развитие учащегося с целью формирования у него высоких нравственных принципов, выработки норм поведения, должной трудовой физической и военно-профессиональной готовности к безупречному несения службы в рядах вооруженных сил» (Катуков, 1988).

В военном энциклопедическом словаре дается следующее определение военно-патриотическому воспитанию – это целенаправленное формирование у граждан страны любви к Родине, готовности к ее вооруженной защите. Ведется в соответствии с Конституцией государства, Законом Российской Федерации «Об обороне» и другими законодательными актами Российской Федерации по вопросам обороны страны. Основными задачами военно-патриотического воспитания является формирование у граждан патриотического самосознания, воспитание верности боевым и героическим традициям российской армии. Оно осуществляется совместными усилиями семьи, школы, трудового коллектива, органов государственной власти, общественных организаций, средств массовой информации, творческих союзов. Изменения военно-политической обстановки в мире, военная реформа в Российской Федерации вносят глубокие изменения в содержание и формы военно-патриотического воспитания. В нем все более полно учитывается повышения требований к сознательному выполнению гражданами патриотического долга по защите Родины (Военный энциклопедический словарь, 2007).

С.В. Ладыгин, исследуя проблему военно-патриотического воспитания молодежи в трудах российских ученых XIX-XX веков, подчеркивает «историческую значимость военно-патриотического воспитании в наши дни» (Ладыгин, 2010). Автор приходит к выводу, что «идея патриотизма в силу своих способностей объединять … может сыграть историческую роль не столько на стадии спасения России, когда решается вопрос "Быть России иль не быть?", но и на следующем этапе, когда нужно решить вопрос "Какой быть России?"» (Ладыгин, 2010).

По мнению А.В. Тимофеева, перед отечественными педагогами стоит актуальная задача – «разработка системы целостного и непрерывного процесса военно-патриотического воспитания молодежи» (Тимофеев, 2010). В свою очередь Е.А. Никифорова и В.С. Грефенштейн, рассматривая актуальные проблемы пути совершенствования военно-патриотического воспитания, приходят к выводу, что «будущее военно-патриотического воспитания лежит в плоскости создания гибкой многоуровневой и открытой системы», которая «должна синтезировать лучшие традиции прошлого с самыми современными методиками, превращая патриотизм из абстрактной декларации в реальную ценность и мотивацию для нового поколения россиян» (Никифорова, 2025).

К примеру, идея использования филателии. В работе с молодежью по военно-патриотическому воспитанию она не нова: так, В.В. Агеносов отдельно рассмотрел вопрос патриотического воспитания пионеров и школьников средствами филателии в форме методических рекомендации для руководителей кружков и клубов юных филателистов (Агеносов, 1980). В данном контексте также стоит отметить учебное пособие генерал-майора А.А. Горбацевича «Вооруженные Силы СССР на почтовых марках». Пособие представляло собой сборник методических материалов в помощь учителям НВП, руководителям кружков и клубов юношеской секции ВОФ (Горбацевич, 1970). При этом А.А. Горбацевич рекомендовал «…при проведении лекций и занятий на тему "Вооруженные Силы СССР на почтовых марках" использовать в качестве иллюстраций следующий материал: диафильм или комплект диапозитивов на тему "Вооруженные Силы СССР"; хорошо подготовленная тематическая коллекция "Вооруженные Силы Советского Союза"; коллекционный материал, оформленный на выставочных

листах; альбом тематической коллекции; отдельные марки или каталог почтовых марок» (Горбацевич, 1970).

Сегодня такая работа с молодежью, включающая различные творческие подходы, особенно важна. В этом контексте Ю.В. Мишин исследовал проблемы военно-патриотического воспитания студенческой молодежи в условиях проведения специальной военной операции. Автор приходит к выводу, что «результаты исследований поднимают вопрос об эффективности гражданского и военно-патриотического воспитания студентов вузов, а также о необходимости разработки и внедрении новых социально-педагогических технологий» (Мишин, 2025).

В последнее время все чаще стали появляться публикации об использовании филателистических средств на разных уровнях образования, в том числе и по проблемам военно-патриотического воспитания. В данном контексте в Герценовском университете существует почти 20-летний опыт образовательной площадки «Герценовский филателист» (Громов, 2025).

Таким образом, мы предлагаем исследовать прошлый опыт и на современной основе предложить инновационные подходы по формированию военно-патриотическому воспитанию средствами филателии на занятиях по основам военной подготовки в вузе.

Материалы и методы исследования

Одной из важных форм организации образовательной деятельности студентов являются филателистические выставки, которые направлены на формирование личностных ориентиров по военно-патриотическому воспитанию в раках освоения дисциплины «Основы военной подготовки». В Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена на факультете комплексной безопасности и военно-патриотического воспитания накоплен достаточно большой опыт по организации и проведению выставочных проектов по филателии, которые реализуются на площадке «Герценовский филателист» по тематике разделов дисциплины ОВП.

В нашей стране в период с 1971 по 1990 год проводились всеармейские филателистические выставки, которые являются ориентиром для военно-патриотической работы в контексте патриотического воспитания подрастающего поколения (Алексеев, 1971).

Особый интерес к всеармейским филателистическим выставкам вызван тем обстоятельством, что филателистические разработки, представленные на них, раскрывали исторический путь нашей армии и были выполнены теми участниками, для кого этот путь стал частью их собственной жизни и для кого страницы биографии армии стали частью их собственной биографии. Участие в этих выставках принимали и участники Великой Отечественной войны. Эти выставки, кроме медалей выставки, были традиционно поддержаны призами. Специальные призы первой выставки: приз правления ВОФ (Всесоюзное общество филателистов); приз Московского отделения ВОФ; приз Министерства культуры СССР; приз музея Вооруженных Сил; приз журнала Филателия СССР; приз газеты «Красная звезда»; приз ЦК ВЛКСМ; приз ДОСААФ и др. (Вакуров, 1975).

В статье «Вторая всеармейская» В. Вакуров описывает выставку: «было представлено 70 коллекций из 25 городов СССР. Названия экспозиций говорят сами за себя: "Ради жизни на земле" (А.Э. Жезмер), "Сказ о подвиге народном" (Б.И. Нижечек), "Слава героев бессмертна" (К.А. Харченко), "Солдат Страны Советов" (Герой Советского Союза М.В. Ашик), "Флот Родины" (Н.В. Висленев), "Армия-освободительница" (М.А. Лукомский)» (Вакуров, 1975). Всего было проведено 9 всеармейских выставок. Последняя IX Всеармейская филателистическая выставка, посвященная 45-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне проходила в г. Минске с 23 июня по 1 июля 1990 года.

Проведение всеармейских выставок широко популяризировалось в нашей стране, начиная со второй выставки в 1974 году, к каждой выставке выпускался художественный маркированный конверт, посвященный выставке, всего было выпущено 8 конвертов. Тиражи конвертов превышали 1 млн экземпляров. К каждой выставке, начиная с 1974 года, выпускался сувенирный штемпель, гашения на котором указывались даты начала и окончания выставки. По инициативе обществ выпускались к открытию выставки сувенирные листки. Сувенирные листки были популярны в 60-70-х годах XX века (Буклер, 2009). Сувенирные листки не являются филателистическим материалом, но сегодня могут

использоваться в качестве наглядных средств обучения в процессе освоения дисциплины «Основы военной подготовки».

В материалах таблицы 1 представлены всеармейские филателистические выставки, проводимые в СССР с 1971-1990 годы.

Таблица 1. Всеармейские филателистические выставки, проводимые в СССР с 1971-1990 годы

№	Название выставки	Дата проведения	Место проведения
1	Всеармейская филателистическая выставка, посвященная XXIV съезду КПСС	05.1971 г.	Москва. ЦДСА
2	II Всеармейская филателистическая выставка	7-20.10.1974 г.	Москва. ЦДСА
3	III Всеармейская филателистическая выставка	2-12.04.1976 г.	Москва. ЦДСА
4	IV Всеармейская филателистическая выставка, посвященная 60-летию Вооруженных Сил СССР	2-13.02.1978 г.	Москва
5	V Всеармейская филателистическая выставка, посвященная XXVI съезду КПСС	20.02-5.03.1980 г.	Новосибирск
6	VI Всеармейская филателистическая выставка, посвящается 40-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне	01-09.12.1984 г.	Москва
7	VII Всеармейская филателистическая выставка Волгоград	20.02-5.03.1986 г.	Волгоград
8	VIII Всеармейская филателистическая выставка посвященная 70-летию Вооруженных Сил СССР	15-25.02.1988 г.	Киев
9	IX Всеармейская филателистическая выставка, 45-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне	23.06-1.07.1990 г.	Минск

А.Н. Семин в монографии «Филателистическая мозаика» в главе «Использование филателистических материалов при подготовке и демонстрации презентаций» показывает возможность с помощью почтовых марок, почтовых блоков и конвертов проиллюстрировать важнейшие события, происходившие в культуре, науке, экономике и других сферах нашей жизни. Автор представляет краткие характеристики и исторические справки через почтовые миниатюры, которые позволяют использовать данные материалы при проведении лекций и выступлениях на практических занятиях по дисциплине «Основы военной подготовки» (Сёмин, 2025).

По мнению Е.А. Негоды, Е.А. Гром, почтовые марки могут быть использованы в качестве технологий визуализации исторических событий «… с целью проверки знаний фактов из истории, культуры, умений анализировать иллюстративный материал» (Негода, 2025).

Таким образом, использование филателистического материала выступает визуализированным средством обучения, направленным на развитие воспитательного потенциала, заложенного в содержании дисциплины «Основы военной подготовки».

Результаты и обсуждение

Применение почтовых марок как дидактического средства на занятиях по военной подготовке в сочетании с вовлечением студентов в научно-исследовательскую работу и проектную деятельность является примером внедрения инноваций. Это позволяет сместить акцент с репродуктивного заучивания

фактов на самостоятельное исследование и осмысление военной истории с позиции патриотического самосознания.

Результаты проектной деятельности студентов на занятиях по основам военной подготовки представлены в материалах таблицы 2.

Таблица 2. Статьи студентов в журнале «Молодой ученый», выполненные на занятиях по основам военной подготовки в 2026 году в РГПУ им. А.И. Герцена

№	ФИО автора (студента)	Название статьи	Журнал
1	Абдулганиева Д.Р., Игнатова И.С., Свирина Т.Т.	Почтовая марка как средство патриотического воспитания: Герои Советского Союза на почтовых марках СССР	Молодой ученый. 2026. № 17(620). С. 255-260
2	Григорьева Е.С.	Возьми в пример героя: герои СВО на почтовых марках России	Молодой ученый. 2026. № 18(621). С. 285-290
3	Мотова А.А.	Почтовые марки России как образовательный ресурс: изучение военной формы Красной Армии и Флота СССР	Молодой ученый. 2026. № 18(621). С. 294-297
4	Антоненко Г.В.	Литературное наследие писателей-фронтовиков в воспитании современной молодежи на почтовых марках России	Молодой ученый. 2026. № 17(620). С. 260-262
5	Горячева Т.А., Чифтелова Ю.Ф.	Почтовая марка как педагогический инструмент в изучении истории праздника «День защитника Отечества»	Молодой ученый. 2026. № 18(621). С. 280-285
6	Цветков М.М.	Лауреаты Нобелевской премии по литературе на почтовых марках СССР и России: история и педагогическое значение	Молодой ученый. 2026. № 16(619). С. 474-478
7	Даришева Д.И., Морозова О.А., Рупенгейт Д.В.	Почтовые марки России как образовательный ресурс: «Оружие Победы»	Молодой ученый. 2026. № 19(622). С. 743-747
8	Колёкина С.М.	Почтовые марки РФ «Маршалы Советского Союза» как дидактический материал на занятиях по основам военной подготовки	Молодой ученый. 2026. № 18(621). С. 290-294
9	Алексеева В.М., Полторанина А.А., Скороходова А.С., Фурщик К.Д.	Методическая разработка филателистического экспоната «Литературное наследие России на почтовых марках»	Молодой ученый. 2026. № 21(624). С. 632-638
10	Белых М.И.	Методическая разработка филателистического экспоната «Детская филателия. Отражение мира профессий на почтовых марках Республики Беларусь»	Молодой ученый. 2026. № 23(626). С. 659-663

Основные элементы экспериментального обучения с использованием технологии применения филателистических материалов в учебно-воспитательном процессе по освоению дисциплины «Основы военной подготовки»:

1. раскрытие и использование дидактического потенциала: почтовые марки выступают как визуальный источник, позволяющий изучить некоторые образцы вооружения и военной техники; героев и их подвиги; ключевые сражения, тактику и стратегию действий подразделений, частей, соединений и объединений; награды, ордена и медали; государственные символы; форму одежды и знаки различия;
2. осуществление исследовательской и проектной деятельности: студенты анализируют филателистический материал, работая с энциклопедиями, справочниками, каталогами, учебной литературой для проведения мини-исследований;
3. использование учебных материалов патриотической направленности: изучение военной истории, дней воинской славы и памятных дат России через почтовые марки, выпущенных к актуальным юбилеям, способствует к формированию чувства гордости за свою страну и пониманию ценности национального наследия.
4. развитие навыков аналитической работы, критического мышления и навыков подготовки обобщения результатов исследований в виде научных публикаций.

В ходе интерпретации результатов исследования полученных данных велась с учетом состава групп, изучающих дисциплину «Основы военной подготовки». В контрольной группе (К) – студенты, осваивающие ОПОП «Физическая культура» (2024-2026 годы) – обучение велось традиционно. В экспериментальной группе (Э), куда вошли студенты, осваивающие ОПОП «Образование в области безопасности жизнедеятельности», обучение велось с использованием филателистических материалов в учебно-воспитательном процессе (табл. 3).

Таблица 3. Уровень сформированности патриотических ценностей

Показатель	Значение	
	Э	К
Средний уровень сформированности патриотических ценностей	75,73	69,19
Количество бакалавров с соответствующим уровнем сформированности, в %		
Минимальный (0-30)	0	2
Низкий (31-50)	6,6	8
Средний (51-70)	26,6	40
Высокий (71-84)	32,2	32
Высший (85-100)	34,6	18
Среднее квадратичное отклонение значений (σ)	15,53	16,57
Коэффициент вариации значений (V), в %	20,54	23,95
Количество бакалавров в выборке	75	100

Для обобщения результатов исследования были рассчитаны среднее арифметическое значение уровня сформированности патриотических ценностей, среднее квадратичное отклонение и коэффициент вариации.

Среднее арифметическое значение определялось по формуле:

$$\overline{x} = \frac{\sum_{i=1}^{N} x_i}{N}$$

где xi – индивидуальное значение показателя у отдельного студента; N – количество студентов в группе.

Среднее значение в экспериментальной группе составило 75,72 балла, в контрольной группе – 69,19 балла. Таким образом, средний уровень сформированности патриотических ценностей в экспериментальной группе оказался выше на 6,53 балла.

Для оценки разброса индивидуальных результатов относительно среднего значения рассчитывалось среднее квадратичное отклонение по формуле:

$$D = \frac{\sum_{i=1}^{N}(x_i - \overline{x})^2}{N}$$

где: D – дисперсия; x_i – индивидуальное значение показателя; $\overline{x}$ – среднее арифметическое значение; N – количество студентов в группе.

Среднее квадратичное отклонение определялось по формуле:

$$\sigma = \sqrt{D}$$

Для экспериментальной группы DЭ=241,80; σЭ=15,55; для контрольной группы DК=274,5; σК=16,57.

Полученные результаты показывают, что разброс индивидуальных значений в экспериментальной группе несколько ниже, чем в контрольной группе.

Для оценки относительной изменчивости показателей использовался коэффициент вариации, рассчитанный по формуле:

$$V = \frac{\sigma}{\overline{x}} \times 100\ \%$$

Для экспериментальной группы VЭ= 20,54%; для контрольной группы VЭ= 23,95%.

Поскольку полученные значения не превышают 33%, обе исследуемые совокупности могут быть охарактеризованы как относительно однородные.

При этом экспериментальная группа отличается более высоким средним значением и меньшей вариативностью показателей.

Заключение

В современном педагогическом образовании назрела необходимость трансформации системы подготовки будущего учителя в направлении военно-патриотического воспитания для формирования патриотических ценностей.

В данном контексте применение средств филателии в процессе военно-патриотического воспитания обучающихся в вузе по основам военной подготовки является нестандартным, потенциально новым подходом, сочетающим элементы патриотического воспитания, изучения исторического опыта защиты Родины, культуры и символики с формированием патриотических чувств и знаний о военной сфере. С появлением новой дисциплины «Основы военной подготовки» в вузовской практике появляется новое окно возможностей для активизации военно-патриотического воспитания средствами филателии.

Использование филателистического материала на занятиях по основам военной подготовки через развитие исследовательской активности студентов – это комплексный подход, который сочетает дидактические возможности почтовых марок с исследовательской и публикационной деятельностью.

Такой подход позволяет углубить знания в военной истории, развить аналитические навыки и стимулировать интерес к изучаемому предмету основы военной подготовки, а также воспитание чувства патриотизма, любви к Родине и готовность к ее защите.

Список литературы

1. Агеносов В.В. Патриотическое воспитание пионеров и школьников средствами филателии: метод. рекомендации для руководителей кружков и клубов юных филателистов. Ереван: Б. и., 1980. 11 с.

2. Алексеев В. Всеармейская филателистическая выставка // Филателия СССР: ежемесячный бюллетень Министерства связи СССР и Всесоюзного общества филателистов. 1971. № 6. С. 8-9.

3. Буклер Л.В. Сувенирные листки и другие сувенирные издания, выпущенные советскими филателистическими организациями по случаю проводимых ими филателистических выставок 1928-1991 гг.: каталог-справочник. Санкт-Петербург: Изд-во «ЛЕМА», 2009. 387 с.

4. Вакуров В. Вторая всеармейская филателистическая выставка // Филателия СССР: ежемесячный бюллетень Министерства связи СССР и Всесоюзного общества филателистов. 1975. № 1. С. 19-21.

5. Военный энциклопедический словарь: более 7500 словарных статей Авт.-сост. Ю.Т. Аверьянов. Отв. ред. Н. Еремина Москва: Эксмо, 2007. 1023 с.

6. Горбацевич А.А. Вооруженные Силы СССР на почтовых марках: методические материалы в помощь руководителям кружков и клубов юношеских секций ВОФ. Всесоюзное общество филателистов. Москва: Связь, 1970. 40 с.

7. Громов Ю.В., Кудрин А.А. Патриотическое воспитание обучающихся университета средствами филателии и филумении с применением аспектов когнитивной педагогики // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15. № 8-2. С. 108.

8. Катуков А.М., Цветаев Е.Н. Военно-патриотическое воспитание учащихся на занятиях по начальной военной подготовке. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1988. 207 с

9. Ладыгин С.В. Проблема военно-патриотического воспитания молодежи в трудах российских ученых XIX-XX веков: история и современность // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. № 2. С. 123-126.

10. Мишин Ю.В. Проблемы военно-патриотического воспитания студенческой молодежи в условиях проведения специальной военной операции // Человек – Природа – Общество: теория и практика безопасности жизнедеятельности, экологии и валеологии. 2025. № 11 (18). С. 35-38.

11. Негода Е.А., Гром Е.А. Техники визуализации учебной информации в процессе преподавания истории в условиях цифровизации образования: учебно-методическое пособие. Москва: ООО «УМЦ "Триада "», 2025. 93 с.

12. Никифорова Е.А., Грефенштейн В.С. Актуальные проблемы пути совершенствования военно-патриотического воспитания // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2025. № S1(112). С. 77-80.

13. Основы военной подготовки: учебное пособие. Под ред. Е.К. Гуманенко. (Содержит: Письмо Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 21 декабря 2022 г. № МН-5/35982 «О направлении программы образовательного модуля "Основы военной подготовки"» для обучающихся образовательных организаций высшего образования. Приложение 1). Москва: Гэотар-Медиа, 2026. С. 299-312.

14. Сёмин А.Н. Филателистическая мозаика: монография. Москва: Изд-во «ЭСПП», 2025. 260 с.

15. Тимофеев А.В. Проблемы военно-патриотического воспитания молодежи в отечественных педагогических исследованиях // Вестник Вятского государственного университета. 2010. № 3-3. С. 16-22.

Military-patriotic education of university students in the fundamentals of military training through philately

Petr V. Stankevich
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Integrated Security and Military-Patriotic Education
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
p_v_stan@mail.ru
ORCID 0000-0001-6506-7968

Sergei B. Pashkin
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Psychology of Professional Activity and Information Technologies in Education
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
sergejjpashkin@mail.ru
ORCID 0000-0001-8791-3029

Galina I. Vergeles
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Primary Education and Artistic Development of a Child
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
vergalin@mail.ru
ORCID 0000-0002-9609-0527

Vera I. Abramova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Teaching Methods for Homeland Security and Defense
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
vera.jurievna@mail.ru
ORCID 0000-0002-6656-5501

Iurii V. Gromov
Senior Lecturer of the Department of Fundamentals of Homeland Security and Defense
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
gromow9956@yandex.ru
ORCID 0009-0005-5004-089X

Received 15.08.2026
Accepted 18.09.2026
Published 30.10.2026

UDC 37.013
DOI 10.25726/c4568-5368-1344-y
EDN GQJBWX
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article is devoted to the study of the pedagogical possibilities of integrating and applying philatelic materials in the educational process of mastering the Fundamentals of Military Training discipline as an effective tool for the patriotic education of youth in higher school. The article demonstrates how philatelic materials were employed to nurture military-patriotic values in the younger generation through the Fundamentals of Military Training course in Soviet times. The chronicle of the All-Army Philatelic Exhibitions spanning 1971 to 1990 is cited as a telling example, illustrating the broad-scale educational activity conducted among the student youth by means of philatelic items produced for these exhibitions (including stamps, postcards, envelopes, and

maximum cards). These items are then used in sessions devoted to the Armed Forces of the USSR theme as part of the Fundamentals of Military Training course. The didactic application of philatelic and printed materials in practical military training sessions, combined with involving students in research activities, is considered an example of methodological innovation. This instructional practice in the Fundamentals of Military Training course encourages the transition from passive knowledge acquisition to active investigation, fostering a meaningful interpretation of military history through patriotic values.

Keywords

Military-patriotic education, Fundamentals of Military Training, means of philately, technologies for philately usage in the educational process, patriotic values.

References

1. Agenosov V.V. Patriotic education of pioneers and schoolchildren by means of philately: method. recommendations for the heads of circles and clubs of young philatelists. Yerevan: without Publishing House, 1980. 11 p.
2. Alekseev V. All-Army philatelic exhibition // Philately of the USSR: a Monthly Bulletin of the Ministry of Communications of the USSR and the All-Union Society of Philatelists. 1971. № 6. pp. 8-9.
3. Bookler L.V. Souvenir sheets and other souvenir publications issued by Soviet philatelic organizations on the occasion of their philatelic exhibitions of 1928-1991: directory. St. Petersburg: Publishing house «LEM», 2009. 387 p.
4. Vakurov V. The Second All-Army // Philately of the USSR: a monthly bulletin of the Ministry of Communications of the USSR and the All-Union Society of Philatelists. 1975. № 1. pp. 19-21.
5. Military Encyclopedic Dictionary: more than 7,500 entries. Author and compiler: Yu. T. Averyanov. Editor-in-chief: N. Eremina. Moscow: Eksmo, 2007. 1023 p.
6. Gorbatsevich A.A. The Armed Forces of the USSR on postage stamps: methodological materials to help the heads of circles and clubs of youth sections of the Military Educational Establishment. All-Union Society of Philatelists. Moscow: Connection, 1970. 40 p.
7. Gromov Yu.V., Kudrin A.A. Patriotic education of university students by means of philately and philomenia using aspects of cognitive pedagogy // Education management: theory and practice. 2025. Vol. 15. № 8-2. P. 108.
8. Katukov A.M., Tsvetaev E.N. Military-patriotic education of students in primary military training classes. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1988. 207 p.
9. Ladygin S.V. The problem of military-patriotic education of youth in the works of Russian scientists of the XIX-XX centuries: history and modernity // Scientific problems of humanitarian research. 2010. № 2. pp. 123-126.
10. Mishin Yu.V. Problems of military-patriotic education of student youth in the context of a special military operation // Man – Nature – Society: theory and practice of life safety, ecology and valeology. 2025. № 11 (18). pp. 35-38.
11. Negoda E.A., Grom E.A. Visualization techniques of educational information in the process of teaching history in the context of digitalization of education: an educational and methodological guide. Moscow: UMC Triada LLC, 2025. 93 p.
12. Nikiforova E.A., Grefenstein V.S. Actual problems of improving military-patriotic education // Actual problems of the humanities and socio-economic sciences. 2025. № S1 (112). pp. 77-80.
13. Fundamentals of military training: a textbook. Ed. by E.K. Gumanenko (Contains: Letter of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated December 21, 2022 № MN-5/35982 «On the direction of the program of the educational module «Fundamentals of military training» for students of educational institutions of higher education. Appendix 1). Moscow: Geotar-Media, 2026. pp. 299-312.
14. Semin A.N. Philatelic mosaic: a monograph. Moscow: EEP Publishing House, 2025. 260 p.
15. Timofeev A.V. Problems of military-patriotic education of youth in Russian pedagogical research // Vyatka State University Bulletin. 2010. № 3-3. pp. 16-22.

Трудовое воспитание детей младшего школьного возраста

Ирина Жаповна Шахмалова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
iz.shahmalova@svfu.ru
ORCID 0000-0002-5294-2476

Маргарита Владимировна Дроздова
Специалист-эксперт
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
margo.berd@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.06.2026
Принята 23.07.2026
Опубликована 30.08.2026

УДК 37.035.3
DOI 10.25726/y8472-2604-6790-r
EDN GHOYQA
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В современном обществе трудовое воспитание детей становится все более актуальной и важной задачей. Воспитывать ребенка так, чтобы он умел не только получать, но и создавать ценность – это одна из главных задач семьи и образовательной среды. Особое внимание следует уделить детям младшего школьного возраста, так как именно на этом возрастном этапе они начинают осознавать свою роль в обществе. В данной статье представлено исследование уровня сформированности трудовых навыков младших школьников. Исследование проводилось с учениками 2 классов на базе «МОУ СОШ № 13», г. Нерюнгри, Нерюнгринского района. Исследование проводилось в три этапа: первичная диагностика, формирующий этап и итоговая диагностика. Статистическая обработка результатов итоговой диагностики с применением Т-критерия Вилкоксона подтвердила достоверность полученных данных. В результате анализа педагогического опыта и методической литературы была составлена программа «Мир профессий», направленная на трудовое воспитание младших школьников. Программа была апробирована на формирующем этапе эксперимента. Полученные на контрольном этапе данные показали, что у младших школьников исчезли показатели низкого уровня сформированности трудовых навыков, а доля учащихся с высоким уровнем возросла по всем трем использованным методикам. Это позволяет говорить о результативности систематической педагогической работы по трудовому воспитанию в начальной школе.

Ключевые слова

трудовое воспитание, младший школьный возраст, программа, методика.

Введение

В современном образовательном процессе трудовое воспитание занимает особое место, так как способствует развитию самостоятельности, ответственности и уважения к людям разных профессий. Кроме того, оно закладывает основы осознанного отношения к труду как к жизненной ценности, формирует у детей практические навыки самообслуживания и элементарной бытовой деятельности. Включение ребёнка в посильную трудовую деятельность развивает такие важные качества, как целеустремлённость, инициативность, умение доводить начатое дело до конца, а также способность к сотрудничеству и взаимопомощи в коллективе. Трудовое воспитание тесно связано с социализацией: через знакомство с профессиями взрослых и участие в общественно полезном труде у детей расширяются представления о мире социальных отношений, формируется уважение к любому труду и понимание его роли в жизни человека и общества.

Особую значимость приобретает практико-ориентированный подход к трудовому воспитанию, позволяющий учащимся не только осваивать элементарные трудовые операции, но и понимать технологические процессы, развивать навыки коллективной работы, получать информацию о профессиях. В этом контексте актуальной задачей становится создание системы трудового воспитания, интегрирующей ознакомление с миром профессий с практической деятельностью, моделирующей реальные трудовые процессы.

В «Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования» № 286 от 31 мая 2021 года (с изменениями и дополнениями от 22 января 2024 года), одна из задач заключается в «получении первоначальных представлений о созидательном и нравственном значении труда в жизни человека и общества; о мире профессий и важности правильного выбора профессии» (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, 2021).

Вопросы трудового воспитания у детей активно разрабатываются в специальных научных исследованиях М.А. Арсеновой, Г.М. Коджаспировой, Р.И. Купчинова, В.М. Полонского, Д.В. Трубицина, Л.Г. Филипповой, Н.Е. Щурковой и др.

В науке понятие «труд» трактуется как «деятельность, направленная на создание общественно полезного продукта, удовлетворяющего материальные и духовные потребности человека» (Полонский, 2004). В свою очередь И.П. Подласый утверждал «в процессе деятельности происходит всестороннее развитие человека, формируется его отношение к окружающему миру. Чтобы деятельность привела к формированию запроектированного образа личности, ее нужно организовать и разумно направить» (Подласый, 2008).

В педагогическом словаре Коджаспировых сказано, что «воспитание трудовое – совместная деятельность воспитателя и воспитанников, направленная на развитие у последних общетрудовых умений и способностей, психологической готовности к труду, формирование ответственного отношения к труду и его продуктам, на сознательный выбор профессии. Путь трудового воспитания – включение школьника в полную структуру труда: его планирование, организацию, осуществление, контроль, оценку» (Коджаспирова, 2005).

Великий итальянский философ Джордано Бруно, также считал труд истинной основой нравственных ценностей человека. «Прочь от меня – пишет философ, – всякое безделье, неряшливость, ленивая праздность» (Димитриева, 2021). Таким образом Бруно указывает, что настоящий труд всегда связан с преодолением и без этого качества у человека не формируются такие качества как настойчивость, ответственность, умение довести дело до конца.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что «развитие сознания у человека в процессе развития трудовой деятельности было и следствием, и предпосылкой развития высших специфически человеческих форм деятельности» (Рубинштейн, 2019).

Ж.Ж. Руссо высказал идею об «активном использовании в процессе образования трудовой деятельности, которая одновременно является и эффективным средством обучения». Труд, по его мнению, «позволяет целенаправленно развивать умственные силы ребенка и обеспечивает процесс его социализации» (Ситаров, 2004).

И.Г. Песталоцци сформулировал ключевые принципы педагогики: развитие самостоятельности ребенка, о взаимообучении, интеграции обучения с производительным трудом. Он предложил концепцию «элементарного образования для индустрии» и «азбуку умений» усвоение которой помогло бы ребенку развить свои физические силы и овладеть необходимыми ему в жизни трудовыми навыками» (Асмолов, 2008). Эта идея формирования трудовых компетенций через единство обучения и практики остается актуальной и сегодня.

Воспитательная ценность труда заключается в его способности открывать для ребенка новые перспективы по мере достижения поставленных целей и удовлетворения актуальных потребностей. Поэтому организуя труд младших школьников необходимо придерживаться двух основополагающих принципов. Первый по мнению Н.Е. Щурковой заключается в том, чтобы убедить детей, что «необходимо трудиться и развивать себя как личность» (Щуркова, 2005). Другая идея обоснована еще классиками (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.) «труд детей – это не труд, а труд-забота, что усиливает его социальное значение» (Мельничук, 2022). Это выражение подчеркивает, что главная цель детского труда – не экономический результат, а воспитание. Это не работа для зарплаты или производства, а практика заботы – о других людях, о природе, о своем доме. Ребенок учится ответственности, эмпатии и понимает, что его действия важны для окружающих.

Анализ теоретических источников и практического опыта в области трудового воспитания младших школьников выявил необходимость организации систематической педагогической работы среди младших школьников, основанной на данных диагностики.

Материалы и методы исследования

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа. Исследование осуществлялось с сентября 2025 года по апрель 2026 года.

Этапы исследования:

1. Констатирующий этап.
2. Формирующий этап.
3. Контрольный этап.

Для того чтобы определить уровень трудовых навыков у младших школьников, использовались диагностические методики, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. Диагностические методики уровня трудовых навыков младших школьников

Методы исследования	Авторы методики	Показатели
Методика «Предметы труда» (Килина, 2019).	И.А. Килина	Уровень сформированности представлений о профессиях ближайшего окружения.
Методика «Отношение к труду» (Аллагулов, 2020)	А. Аллагулов, Г. Абулкаирова	Уровень отношения младших школьников к труду, к выполнению трудовых поручений.
Методика «Диагностика трудовых умений и навыков детей школьного возраста. Ручной труд» (Бабенко, 2019)	С.В. Бабенко	Уровень трудовой воспитанности у младших школьников.

Результаты и обсуждение

Результаты диагностики, проведенной на констатирующем этапе, подтвердили актуальность выбранной темы. По результатам диагностики, мы пришли к выводу, что у детей преобладает средний уровень сформированности трудовых навыков. Школьники демонстрировали отрывочные, неточные знания профессий (шахтер, военный, ветеринар), испытывая трудности при их объяснении. Также отсутствовали представления о таких терминах, как «орудие труда», «продукт труда», интерес к трудовой деятельности был слабо выражен либо отсутствовал. Возникали трудности в работе по

образцу и с пооперационными картами. В связи с этим, возникла необходимость в целенаправленной, систематической работе по трудовому воспитанию младших школьников.

На формирующем этапе была разработана и внедрена педагогическая программа «Мир профессий» направленная на трудовое воспитание старших дошкольников.

Рассмотрим подробнее методы и приемы, которые применялись.

1. Дидактическая игра. В рамках трудового воспитания она выполняет не только развлекательную, но и обучающую, диагностическую и коррекционную функции. Такие игры направлены на закрепление знаний о профессиях, инструментах, трудовых действиях и результатах труда. Они имеют четкие правила, соревновательный элемент и, как правило, ограниченное время выполнения, что соответствует возрастным особенностям детей 7-10 лет: у них уже развита произвольность внимания, они способны следовать инструкции и стремятся к победе. На занятии № 1 «Все работы хороши» проводилась игра «Чей это труд?» в формате эстафеты: класс делился на две команды, каждой показывали изображение трудового процесса (например, врач с фонендоскопом, шахтер с отбойным молотком, швея за машинкой). Участник команды должен был назвать профессию и объяснить, почему он так решил. За правильный ответ команда получала жетон. Такая форма активизировала всех детей, создавала здоровый азарт и способствовала быстрому запоминанию.

2. Сюжетно-ролевая игра. Они позволяют детям «примерить» на себя профессию, прожить трудовые действия и отношения, понять мотивы и ценности труда. В программе «Мир профессий» сюжетно-ролевые игры использовались для глубокого погружения в профессию. Например, на занятии № 4 «Ветеринар» проводилась игра «Ветеринарная клиника», где один ребенок был ветеринаром, другой – хозяином больного питомца, третий – медсестрой. С помощью карточек с симптомами (чихание, отказ от еды, хромота) ветеринар ставил диагноз и назначал «лечение». Такая игра не только знакомила с содержанием труда ветеринара, но и развивала эмпатию, коммуникативные навыки, умение задавать вопросы и объяснять свои действия.

3. Подвижная игра. Необходима для снятия статического напряжения, переключения внимания и закрепления материала через движение. На занятиях по трудовому воспитанию подвижные игры проводились в качестве физминуток, а иногда и как отдельный этап для отработки последовательности трудовых действий. Например, на занятии № 9 «Труд шахтеров» проводилась игра «Спуск в шахту». Дети вставали друг за другом, изображая клеть (лифт). По сигналу «спускаемся» они приседали и двигались вперед в приседе (имитация тесного подземелья). По сигналу «добываем уголь» – имитировали удары отбойным молотком (руки сжаты в кулаки, поочередные махи вперед). Затем «грузим уголь в вагонетки» – наклоны с имитацией захвата угля и броска в сторону. Игра заканчивалась «подъемом на поверхность» – дети медленно вставали и поднимали руки вверх. Такая подвижная игра не только давала физическую разгрузку, но и закрепляла в двигательной памяти этапы шахтёрского труда.

4. Беседа с демонстрацией. Один из самых эффективных методов работы с младшими школьниками, потому что он одновременно задействует слуховое, зрительное и часто тактильное восприятие. Для детей младшего школьного возраста это особенно важно: они еще сохраняют элементы наглядно-образного мышления, и абстрактные объяснения без опоры на реальный предмет или картинку усваиваются хуже. Каждое занятие в программе начиналось с вводной беседы, следовал рассказ о содержании труда, его важности, условиях работы. Демонстрация делала информацию конкретной и запоминающейся. Так, на занятии о шахтере показывали каску с лампой, отбойный молоток, фотографии шахты. Дети могли потрогать предметы, рассмотреть их детали.

5. Загадка. Это прием активизации мыслительной деятельности, развитие логики, внимания. Она создают игровой момент, поддерживает интерес, позволяет проверить, как дети запомнили материал. В программе, в начале или середине занятия педагог загадывал 2-3 загадки по теме. Дети хором или по поднятой руке отгадывали. Загадки также использовались для закрепления в конце занятия.

6. Упражнение. Как прием трудового воспитания обладает огромным преимуществом для младших школьников, поскольку именно через многократное повторение действий у детей формируются

не только знания, но и практические умения, а также важные личностные качества. В программе применялись разные виды упражнений: имитационные упражнения – дети изображали действия представителей профессий. Это развивало воображение и помогало «прожить» трудовые действия; графические упражнения – обвести по точкам контур инструмента, дорисовать недостающую деталь, соединить линией профессию и ее продукт. Эти задания тренировали мелкую моторику и закрепляли понятия.

7. Аппликация. Метод продуктивной деятельности, развивающий мелкую моторику, зрительно-моторную координацию, пространственное мышление и чувство композиции. В контексте трудового воспитания аппликация использовалась для закрепления знаний о предметах труда через их вырезание, расположение и наклеивание. Кроме того, работа с ножницами требует соблюдения правил безопасности, что тоже является элементом трудового воспитания. Например, на занятии «Труд столяра и плотника» детям раздавались листы с изображением пустого ящика для инструментов и отдельные картинки с инструментами. Нужно было вырезать инструменты и приклеить их в ящик.

8. Поделка. Метод поделки имеет особую ценность для экологического и трудового воспитания: он показывает, что ненужные вещи могут обрести «вторую жизнь» в виде красивых и полезных изделий. Это формирует бережное отношение к ресурсам и развивает творческое воображение. Так, на занятии «Я – стеклодув», перегоревшая лампочка превращалась в ёлочную игрушку, её раскрашивали, приклеивали декоративные элементы.

9. Конструирование. Развивает пространственное мышление, инженерное воображение, умение действовать по схеме и доводить начатое до конца. В рамках программы конструирование использовалось для создания моделей, связанных с профессиями. Например, изготавливали макет комнаты из картона и цветной бумаги на занятии «Я – дизайнер».

10. Лепка. Развивает объемное мышление, мелкую моторику, сенсорику. Работа с пластилином успокаивает, способствует концентрации внимания. В программе лепка использовалась для создания трёхмерных моделей предметов труда и персонажей. Дети лепили «Горшочек с крышкой» на занятии «Я – гончар», используя технику вдавливания и вытягивания, а затем отдельно лепили крышку. Задание имитировало работу гончара за кругом, развивало точность движений, чувство формы.

11. Пластилинография. Нетрадиционная техника, при которой рисунок создается не красками, а размазыванием пластилина по поверхности. Она развивает мелкую моторику, цветовосприятие, усидчивость, позволяет получить фактурное изображение. На занятии «Я – агроном» на картоне был изображен контур початка кукурузы. Дети заполняли его пластилином желтого цвета, а затем стекой прорисовывали зернышки. Это задание закрепляло знания о культурных растениях, о труде агронома, который выращивает хлеб, овощи. Пластилинография давала яркий, «объемный» результат, который радовал детей.

После реализации формирующего эксперимента мы осуществили итоговое диагностическое обследование, направленное на определение динамики сформированности трудовых навыков у младших школьников. Чтобы обеспечить объективность оценки, были использованы те же диагностические средства, что и на констатирующем этапе.

Рассмотрим подробнее полученные результаты итоговой диагностики уровня сформированности трудовых навыков у младших школьников.

1. Методика «Предметы труда» (Е.А. Доренбуш) (Килина, 2020). Динамика полученных результатов на основе данной методики, представлена на графическом рисунке (рис. 1).

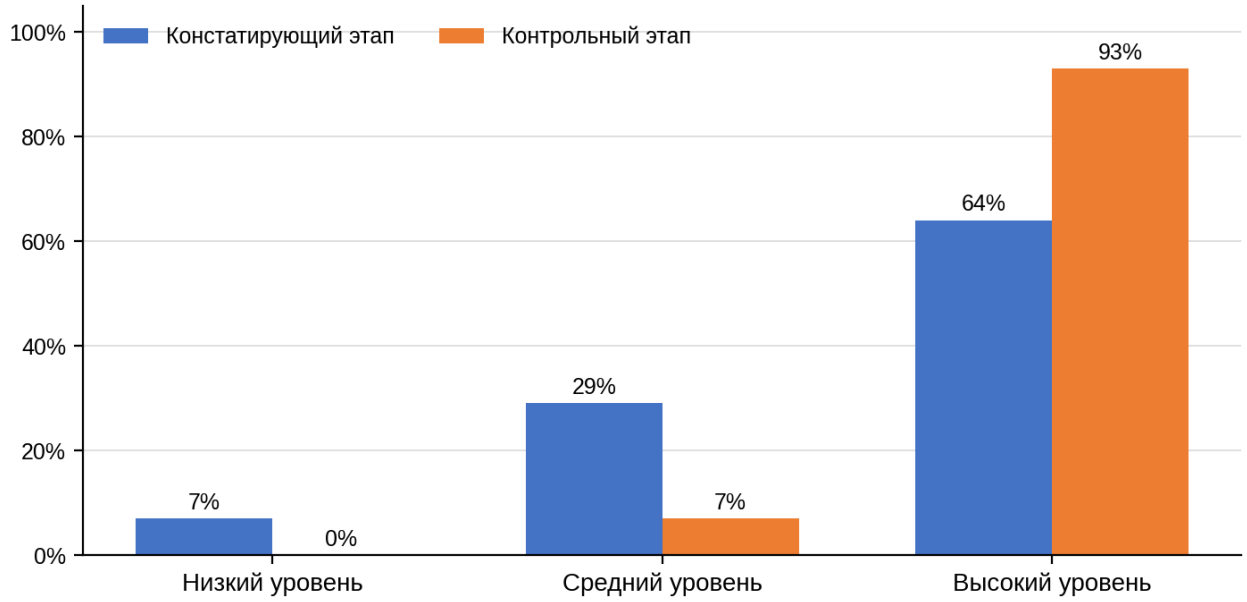


Рисунок 1. Сравнительные результаты диагностики по методике «Предметы труда» (Е.А. Доренбуш) (сентябрь 2025 года – май 2026 года)

2. Доля детей с высоким уровнем сформированности представлений о профессиях ближайшего окружения увеличилась на 29%, количество детей со средним уровнем сократилось на 22%, а дети, ранее находившиеся на низком уровне, полностью его преодолели. На констатирующем этапе дети опирались только на свой стихийный опыт: наблюдения за работой родителей, экскурсии, разговоры дома. У 36% детей (средний и низкий уровни) этого опыта оказалось недостаточно для точного соотнесения орудий труда с профессиями. На этапе формирующей работы были проведены занятия, направленные на систематизацию знаний о профессиях. Благодаря этому дети усвоили связи: «повар – половник», «врач – фонендоскоп», «шахтер – уголь» и т.д. Это привело к тому, что большинство смогли правильно выполнить задания. Кроме того, на контрольном этапе дети уже знали, что от них требуется, и не тратили время на осмысление инструкции.

3. Методика «Отношение к труду» (Г. Абулкаирова, А. Аллагулов) (Аллагулов, 2020). Динамика полученных результатов на основе данной методики, представлена на графическом рисунке (рис. 2).

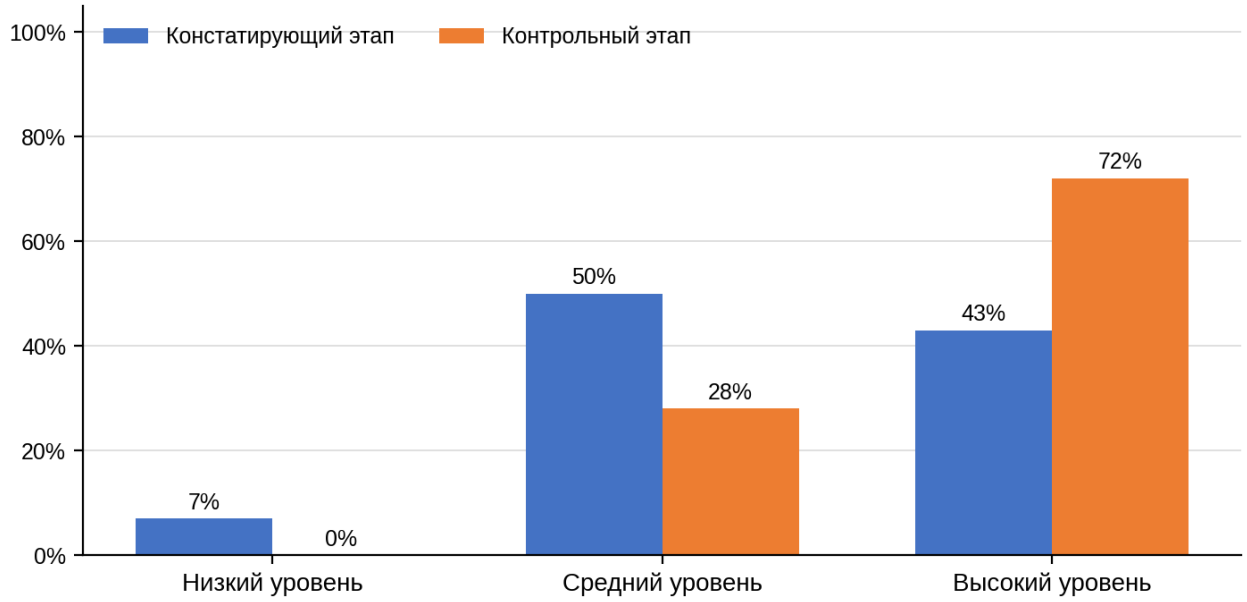
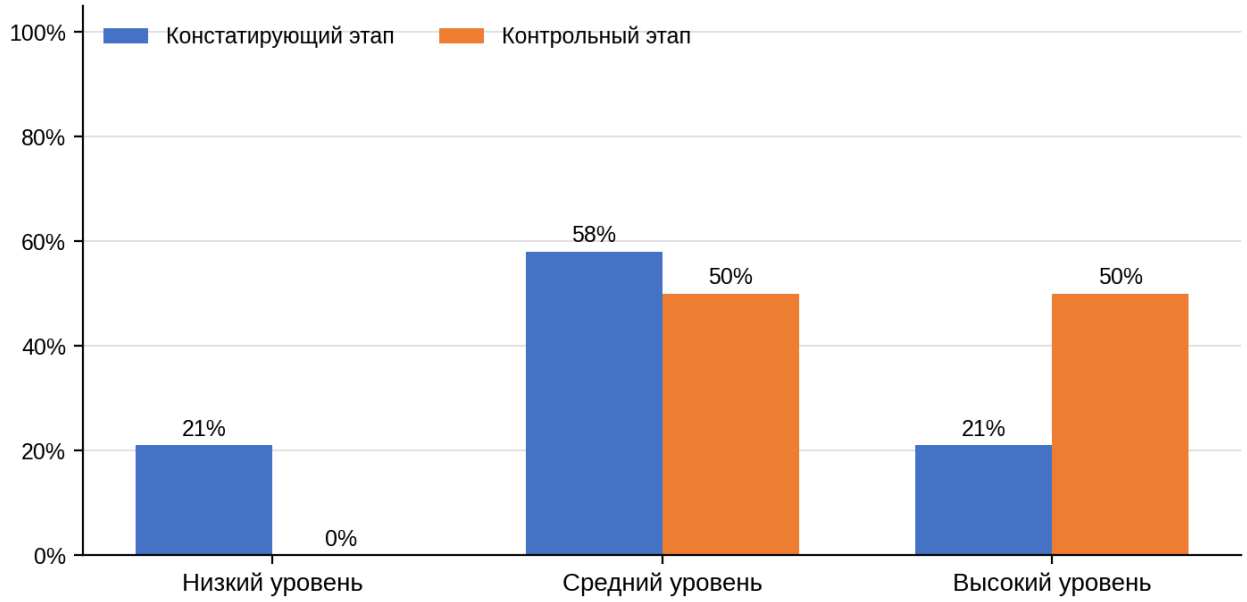


Рисунок 2. Сравнительные результаты диагностики по методике «Отношение к труду» (Г. Абулкаирова, А. Аллагулов) (сентябрь 2025 года – май 2026 года)

Доля детей с высоким уровнем отношения к труду увеличилась на 29% (с 6 до 10 человек), количество учащихся со средним уровнем сократилось на 22% (с 7 до 4), а низкий уровень полностью преодолен. Это свидетельствует об эффективности проведенной формирующей работы, после которой у школьников сформировалось более ответственное и осознанное отношение к выполнению трудовых поручений, повысилась мотивация к труду. Данные результаты можно объяснить тем что между констатирующим и контрольным этапами произошло естественное созревание психических функций, но без специального обучения оно не привело бы к столь выраженному скачку. В ходе формирующего эксперимента была проведена систематическая работа: беседы о ценности труда, практические, сюжетно-ролевые игры, примеры из литературы, поощрение инициативы. Отсутствие низкого уровня говорит о полном преодолении негативного или безразличного отношения к труду в исследуемой группе.

4. Методика «Диагностика трудовых умений и навыков детей школьного возраста. Ручной труд» (Бабенко С.В.) (Бабенко, б. г.). Динамика полученных результатов на основе данной методики, представлена на графическом рисунке (рисунок 3).



5. Рисунок 3. Сравнительные результаты диагностики трудовых умений и навыков детей школьного возраста. Ручной труд (Бабенко С.В.) (сентябрь 2025 года – май 2026 года)

Доля детей с высоким уровнем увеличилась на 29% (с 3 до 7 человек), количество учащихся со средним уровнем незначительно снизилось (с 8 до 7) за счет перехода части детей в высокий, а низкий уровень полностью преодолен (было 3 человека – стало 0). Это свидетельствует об эффективности проведенной работы по формированию трудовых навыков ручного труда, школьники овладели необходимыми умениями, научились самостоятельно выполнять трудовые операции, стали более аккуратными и ответственными. Полное отсутствие низкого уровня говорит о том, что все дети достигли как минимум среднего уровня трудовой воспитанности, что является хорошим показателем результативности педагогического воздействия.

На констатирующем этапе у 21% детей (3 человека) наблюдался низкий уровень навыков ручного труда, они не могли самостоятельно выполнить задание, нуждались в постоянной помощи. 58% (8 детей) находились на среднем уровне, они умели выполнять простые операции, но допускали неточности и неаккуратность. В ходе формирующего эксперимента была организована систематическая работа по развитию ручных умений: занятия по аппликации, лепке, конструированию из бумаги и природного материала, обучение работе с инструментами. Это привело к тому, что трое детей, ранее показывавших низкий уровень, освоили базовые приемы и перешли как минимум на средний, а часть детей со среднего уровня поднялась до высокого. На констатирующем этапе некоторые дети могли растеряться, не понять инструкцию или испугаться объема заданий. Ко второму этапу они уже были знакомы с форматом, лучше понимали, что от них требуется, и действовали более спокойно и уверенно. Важно также отметить, что на контрольном этапе 50% детей (7 человек) остались на среднем уровне – это нормальное явление для младшего школьного возраста, так как формирование устойчивых трудовых навыков требует длительного времени.

Заключение

Согласно анализу данных контрольного эксперимента, у младших школьников исчезли показатели низкого уровня сформированности трудовых навыков, переместившись в средний; средний же уровень сместился в сторону высокого.

Таким образом, учащиеся расширили знания о различных профессиях, их социальной значимости, овладели простейшими трудовыми операциями с разными материалами. В процессе занятий у детей развилась мелкая моторика, логическое мышление, творческие способности, самостоятельность. Сформированы такие личностные качества, как трудолюбие, ответственность,

аккуратность, настойчивость в достижении цели, дисциплинированность, терпение, забота об окружающих, уважение к труду другого. Школьники проявили устойчивый интерес к трудовой деятельности, мотивацию к творческому поиску, научились работать в коллективе, оказывать помощь и поддержку. Программа заложила основы для последующей профессиональной ориентации и помогла осознать роль труда в жизни человека и общества.

Список литературы

1. Аллагулов А., Абулкаирова Г. Актуальность трудового воспитания младшего школьника в современной начальной школе. Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2020.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. Под ред. А.Г. Асмолова. Москва: Просвещение, 2008. 151 с.
3. Бабенко С.В. Диагностика трудовых умений и навыков детей школьного возраста. Ручной труд // StudFiles. 2019.
4. Димитриева О.А. Труд как ценность: состояние и проблемы в научной литературе // Вестник: научный журнал. 2022. Выпуск 1 (55). С. 239-242 ID: 48683787 EDN: QJBOHM
5. Килина И.А., Доренбуш Е.А., Осипова Н.В., Понамарева Е.В. Организация профориентационной работы с младшими школьниками и их родителями: методические рекомендации. Под ред. В.И. Сахаровой. Кемерово: КРИРПО, 2019. 110 с.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2005. 175 с.
7. Мельничук И.А. Трудовое и профессиональное воспитание младших школьников: пособие для педагогов учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения. Под ред. М.П. Осиповой. Минск: Национальный институт образования, 2022. 168 с.
8. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: учебное пособие. Москва: Владос, 2008. 463 с.
9. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Высшая школа, 2004. 512 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Москва: АСТ, 2020. 960 с. (Наследие эпох).
11. Ситаров В.А. Дидактика: учебное пособие. 2-е изд., стер. Под ред. В.А. Сластенина. Москва: Академия, 2004. 368 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 (с изменениями на 22 января 2024 г.) // docs.cntd.ru. 2024.
13. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 366 с.

Labor education of primary school children

Irina Zh. Shakhmalova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
Technical Institute (branch) of the Ammosov North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
iz.shahmalova@svfu.ru
ORCID 0000-0002-5294-2476

Margarita V. Drozdova
Specialist Expert
Technical Institute (branch) of the Ammosov North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
margo.berd@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.06.2026
Accepted 23.07.2026
Published 30.08.2026

UDC 37.035.3
DOI 10.25726/y8472-2604-6790-r
EDN GHOYQA
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

In the modern society, labor education of children is becoming more and more relevant and important task. To educate a child so that he or she could not only receive, but also create value – this is one of the main tasks of the family and educational environment. Special attention should be paid to children of primary school age, as it is at this age stage that they begin to realize their role in society. This article presents a study of the level of formation of labor skills of primary school students. The study was conducted with 2nd grade students at Secondary School № 13 in Neryungri, Neryungri District. The study was conducted in three stages: initial diagnosis, formative stage, and final diagnosis. Statistical analysis of the final diagnosis results using the Wilcoxon T-test confirmed the reliability of the obtained data. As a result of the analysis of pedagogical experience and methodological literature, the program «The World of Professions» was developed, which is aimed at the labor education of primary school students. The program was tested at the formative stage of the experiment.

Keywords

labor education, primary school age, program, methodology.

References

1. Allagulov A., Abulkairova G. The relevance of labor education of younger students in a modern elementary school. Orenburg: Orenburg State Pedagogical University, 2020.
2. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A. How to design universal educational actions in elementary school: from action to thought: a manual for teachers. Ed. by A.G. Asmolov. M.: Education, 2008. 151 p.
3. Babenko S.V. Diagnostics of labor skills and abilities of school-age children: manual labor // StudFiles. 2019.
4. Dimitrieva O.A. Labor as a Value: State and problems in scientific literature // Bulletin: Scientific Journal. 2021. № 12 (54). pp. 239-242.
5. Kilina I.A., Dorenbusch E.A., Osipova N.V., Ponamareva E.V. Organization of career guidance work with junior schoolchildren and their parents: methodological recommendations. Ed. by V.I. Sakharova. Kemerovo: KRIRPO, 2019. 110 p.
6. Kozhaspirova G.M., Kozhaspirov A.Yu. Pedagogical Dictionary: for students of higher and secondary pedagogical educational institutions. 2nd ed., ster. Moscow: Academy, 2005. 175 p.

7. Melnichuk I.A. Labor and professional education of primary school students: a guide for teachers of general secondary education institutions with Belarusian and Russian languages of instruction. Ed.by M.P. Osipova. Minsk: National Institute of Education, 2022. 168 p.
8. Podlasy I.P. Pedagogy of primary school: textbook. Moscow: Vlados, 2008. 463 p.
9. Polonsky V.M. Dictionary on education and pedagogy. Moscow: Higher School, 2004. 512 p.
10. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology. Moscow: AST, 2020. 960 p.
11. Sitarov V.A. Didactics: a textbook. 2nd ed., ster. Ed. by V.A. Slastenin. Moscow: Academy, 2004. 368 p.
12. Federal State Educational Standard for Primary General Education: Approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation № 286 dated May 31, 2021 (as amended on January 22, 2024) // docs.cntd.ru. 2024.
13. Shchurkova N.E. Applied pedagogy of education: a study guide. St. Petersburg: Peter, 2005. 366 p.

16+

Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика»
Том 16 (2026). № 10
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 30.10.2026.

© Учредитель ИП Подколзин М.М., 2026

Online media «Education management review»
Volume 16 (2026). Issue 10
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 30.10.2026.

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2026

